



## Histoire de l'éducation

106 | 2005

L'enseignement de l'allemand, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle

---

### De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939

*From one crisis to the next: the teaching of German from 1918 to 1939*

*Von einer Krise zur anderen : der Deutschunterricht von 1918 bis 1939*

*De crisis en crisis : la enseñanza del alemán de 1918 a 1939*

**Monique Mombert**



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1080>

DOI : 10.4000/histoire-education.1080

ISSN : 2102-5452

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2005

Pagination : 71-136

ISBN : 2-7342-1025-8

ISSN : 0221-6280

#### Référence électronique

Monique Mombert, « De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 106 | 2005, mis en ligne le 31 décembre 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1080> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1080

---

***De crise en crise :***  
***L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND***  
***DE 1918 À 1939***

***par Monique MOMBERT***

S'il est une discipline dans le système éducatif français sur lequel portent, dans la période de l'entre-deux-guerres, des discours dont les critères sont pour l'essentiel situés en dehors du champ pédagogique, c'est bien l'allemand. Vecteur d'une germanisation rampante aux yeux des uns, occasion d'une confrontation salutaire avec l'ennemi pour les autres, étape préalable à la domination économique ou gage du rapprochement voire de la réconciliation, l'enseignement de l'allemand fait l'objet d'un intérêt cyclique, dont les phases sont rythmées selon un mode double, l'un relevant de la politique extérieure de la France dans ses rapports à l'Allemagne, l'autre de la politique éducative dans son ensemble. Ces discours sont à la fois le signe et la cause de difficultés de l'enseignement de l'allemand qui se relaient pour plonger la discipline dans une suite de « crises », qui ne connaît guère de répit. En effet, il ne tient pas qu'aux relations franco-allemandes – au demeurant mauvaises, si l'on excepte la courte période de la deuxième moitié des années 1920 – que l'enseignement de l'allemand soit dans une crise permanente : des réformes et des mesures administratives l'affectent également. Le terme de crise recouvre donc des réalités différentes, qui ont des effets et appellent des réactions diverses.

Entre la Première Guerre mondiale et les moments de tension dans les relations franco-allemandes d'une part, et les remous internes au système éducatif d'autre part, les milieux intéressés par l'allemand, les germanistes dans leur ensemble, furent sur la défensive en permanence, quoique sur des fronts différents. Qu'ils réussissent à faire évoluer la discipline, qui aurait pu se figer dans l'état où elle était au sortir de la guerre, est à mettre à leur actif ; il faut

souligner qu'ils bénéficièrent du soutien de la corporation des professeurs de langues vivantes et de l'évolution des études germaniques. La « matière d'enseignement » qu'était l'allemand et le métier de professeur d'allemand ne peuvent être dissociés du double cadre global des études germaniques et des langues vivantes, le premier agissant sur la définition d'un profil d'enseignant, sur un canon de connaissances et de compétences, le second sur les missions et les modalités du métier.

Notre étude porte sur les crises de l'allemand et sur leurs répercussions. Traiter de l'ensemble des aspects de l'enseignement aurait dépassé les limites de cette contribution ; nous nous limiterons donc à deux secteurs, en analysant d'abord les débats autour de l'allemand qui fondent la crise, à savoir le discours anti-germanique, mais aussi les réformes et évolutions du système éducatif jusque vers 1930, ainsi que les modalités de la défense de l'allemand. Nous traiterons ensuite du métier, en mettant l'accent sur les concours de recrutement et sur un « profil » qui se construit dans ce contexte.

Nous avons exploité les deux revues qui se préoccupaient principalement des langues vivantes : la *Revue de l'enseignement des langues vivantes* (en abrégé *REL*V) et un bulletin d'association, *Les Langues modernes* (abrégé *LM*). La première, fondée en 1884 par Auguste Wolffromm, était dirigée après 1918 conjointement par un germaniste, Hippolyte Loiseau, et un angliciste (1). La seconde existait depuis 1903, comme l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV) dont elle était l'organe (2), et avait pour rédacteurs en chef des membres du bureau de l'association. La *REL*V, éditée par les éditeurs Didier et Privat, participait depuis l'origine à la formation des enseignants en publiant des cours par correspondance ; elle s'autorisait en outre un point de vue dans des domaines où les *LM* s'en tenaient à une stricte neutralité ; cette différence apparaît nettement dans le traitement de la bibliographie : les comptes rendus de

---

(1) G.-H. Camerlynck professeur agrégé au lycée Saint-Louis et à l'École coloniale.

(2) La Société des professeurs de langues vivantes, qui devint par la suite l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), fut constituée le 28 mai 1903. Son bulletin, *Les Langues modernes* (*LM*) paraît toujours. Nous renvoyons au « numéro du centenaire » des *Langues modernes*, paru en 2003 (n° 1), qui retrace dans différents articles des aspects de la fondation et de l'évolution de l'association.

la RELV donnaient lieu à des prises de position à l'égard de l'Allemagne qui sont absentes des LM. Toutes les informations utiles pour les concours paraissaient dans la RELV, tandis que les LM publiaient in extenso les débats au sein de l'association et rendaient compte des démarches du bureau et des entretiens avec le ministère. Toutes deux, du fait de leur généalogie et de leur fonction revendiquée d'organe de défense des langues vivantes, ne rendent pas seulement compte d'une situation, mais saisissent les moments de tension et de crise pour en faire un argument de lobbying au profit des langues vivantes en général, ou de l'allemand en particulier (1). Le terme de « propagande », qui revient fréquemment dans les LM, est significatif de cette stratégie, qui doit, dans l'esprit des professeurs de langues vivantes de l'époque, conforter leur statut dans le système éducatif et leur rôle de partenaires de l'institution au niveau le plus élevé, celui du ministère et de l'inspection générale. La RELV, qui ne représente pas une collectivité organisée, est indépendante de l'institution, mais elle contribue également à la revendication identitaire des langues vivantes, en jouant au besoin les Cassandre.

## I. LA CRISE DE L'ALLEMAND

### 1. Les effets de la guerre

*Bouter le « boche » hors de l'école française ?*

L'enseignement de l'allemand comme celui des autres langues vivantes semblait, avec la réforme de 1902, avoir atteint un palier qui, pour quelques années, permettrait d'appliquer dans la sérénité les principes qui constituaient la réforme. Le rôle des enseignants d'allemand dans l'évolution de la discipline jusqu'à cette date est connu : promoteurs des débats sur les méthodes, c'est dans leurs rangs que se recrutent les militants de la méthode globale, avec à leur tête Charles Schweitzer (2) mais aussi les opposants à ladite méthode,

---

(1) Pour une caractérisation des revues pédagogiques, nous renvoyons à l'introduction, dans le tome I, de l'ouvrage *La Presse d'éducation et d'enseignement. XVIII<sup>e</sup> siècle-1940*. Répertoire analytique établi sous la direction de Pierre Caspard, Paris, INRP/Éditions du CNRS, 1981-1991, 4 tomes.

(2) Charles Schweitzer, Émile Simonnot : *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Armand Colin, 1917. D'après la collection Emmanuelle, dirigée par Alain Choppin, Schweitzer publia à partir de 1900 une série de méthodes pour l'enseignement, sous l'intitulé « méthode directe ». Alain Choppin (dir.) : *Les manuels scolaires*

en particulier Auguste Wolf fromm et Charles Sigwalt. Ce sont des universitaires germanistes (Charles Andler, Henri Lichtenberger) (1) qui, dans le courant de la réforme de 1902, définissent, à partir d'éléments existants, non seulement les études germaniques mais aussi la partie des philologies modernes qui, d'« histoire de la civilisation », deviendra peu à peu « la » civilisation. Ce sont encore des enseignants d'allemand qui constituent le noyau de la première association de professeurs de langues vivantes, dès que la loi sur les associations de 1901 le permet. Le rôle moteur dans les philologies modernes, avant 1914, de ceux qu'on n'appelait pas encore des « germanistes » (2), fut d'ailleurs critiqué, tant dans le milieu des langues vivantes qu'à l'extérieur, comme « imitation » de l'Allemagne.

En 1914, les événements vont isoler l'allemand des autres langues vivantes, et constituer cet enseignement en objet politique. Alors que l'allemand était jusqu'alors la langue vivante la plus enseignée en France, la discipline est ostracisée dès le début des hostilités. Si la chute, en termes statistiques, n'est pas instantanée, elle est accompagnée d'un discours qui oppose à l'allemand un refus global, ontolo-

---

en France de 1789 à nos jours. *Allemand*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1993, coll. Emmanuelle.

Voir également Monique Mombert : *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001, coll. Faustus.

(1) Sur ces « pères fondateurs » de la germanistique française, et sur l'émergence de cette discipline universitaire, nous renvoyons à l'ouvrage dirigé par Michel Espagne et Michael Werner : *Les études germaniques en France (1900-1970)*, Paris, éditions du CNRS, 1994. Andler comme Lichtenberger s'intéressa à l'enseignement secondaire ; il publia en 1905 un manuel, dont on sait par son collègue Ernest Tonnelat (*Charles Andler. Sa vie, son œuvre*. Publications de la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg, 1937) qu'il fut jugé « fort bon, mais un peu difficile pour les élèves ». Dans l'esprit de la réforme de 1902, qui faisait entrer les « réalités » dans l'enseignement des langues vivantes, il s'était efforcé de « présenter en raccourci l'ensemble de la civilisation allemande contemporaine ». Charles Andler : *Das moderne Deutschland in kulturhistorischen Darstellungen. Ein praktisches Lesebuch für Sekunda und Prima*, Paris, Delagrave, 1905.

(2) Dans sa contribution consacrée aux études germaniques, publiée dans le second volume de *La science française*, panorama destiné à l'Exposition universelle et internationale de San Francisco (Paris, Larousse, 1915), Andler utilise le terme de « germanisants » ; on rencontre par ailleurs, jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, celui de « germanisme », dans le sens de « science des choses d'Allemagne ». Ainsi, dans son rapport sur l'agrégation d'allemand de 1934, Joseph Dresch utilise à la fois, à quelques phrases d'intervalle, les termes de « germanisme » et de « germanistique » dans un sens identique, *RELIV*, 1935, p. 11.

gique, qui est tourné en dérision par Auguste Pinloche dans la formule : « Tout ce qui est boche est mauvais ; l'allemand est boche : donc l'allemand est mauvais, supprimons-le ! » (1).

La RELV se fait l'écho, pendant la guerre, des débats qui partagent l'opinion publique sur l'intérêt pour la nation de l'enseignement de l'allemand. Il s'y dessine également au fil des pages un profil des enseignants d'allemand, qui se distingueraient de leurs collègues enseignant une autre langue vivante en ceci que, cessant d'être des « maîtres de langage », ils deviendraient des « experts » en affaires allemandes, et se consacraient à l'enseignement des faits politiques et économiques (2). La connaissance de l'Allemagne, prônée dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle tant par Charles Schweitzer (« Qu'est-ce qu'étudier une langue ? C'est étudier une nation », affirmait-il dans son discours de distribution des prix à Mâcon en 1875) (3) que par son ennemi Auguste Wolfromm (« Ne craignons pas de faire le tableau de l'Allemagne actuelle ») (4), avait fait son entrée dans les textes officiels en 1902, comme pour les autres langues vivantes. Les instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges annexées à la circulaire du 15 novembre 1901 stipulent en effet : « Indépendamment de la langue elle-même, le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite fourniront plus particulièrement la matière de l'enseignement » (5). Cette dimension, qu'Andler synthétisait dans la préface de son manuel dans une formule qui devait faire date : « Un professeur de langue vivante ne doit pas seulement enseigner l'allemand ou l'anglais, mais l'Angleterre et l'Allemagne » (6), devenait avec la guerre, pour l'allemand, l'objectif essentiel, ce qui par la force

---

(1) RELV, 1916, vol. 33, p. 345, sous le titre : « Faut-il supprimer l'allemand, ou quelle place lui donner ? ». Voir Monique Mombert : « Enseigner la langue de l'ennemi », in Geneviève Zarate (dir.) : *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie, 2001, pp. 15-25.

(2) RELV, 1916, pp. 337 sqq. Marcel Schütz : « L'enseignement de l'allemand après la guerre ».

(3) Discours prononcé en 1875 au lycée Lamartine de Mâcon, par Charles Schweitzer. Volume regroupant des discours de distribution des prix, classés par ordre alphabétique d'auteur, consulté à la BNF.

(4) A. Wolfromm, dans la recension du manuel *Lectures pratiques allemandes* d'A. Bossert et Th. Beck, RELV, 1888-1889, p. 299 sqq.

(5) *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, n° 1522, pp. 789 sqq.

(6) Ch. Andler : *Das moderne Deutschland*, op. cit., préface.

des choses, impliquait une évolution spécifique à l'allemand, et un changement des contenus, sur le plan de l'enseignement et de la formation des professeurs.

Les projets scolaires pour l'après-guerre, qui ébauchaient un enseignement secondaire sans l'allemand, et prônaient qui l'anglais pour tous (1), qui les langues méridionales (2), ne disparurent pas des débats avec la défaite du Reich et de ses alliés ; au contraire, ces critiques furent potentialisées par la combinaison avec d'autres arguments négatifs. L'allemand fut confronté en 1918 non seulement à l'hostilité générale pour l'Allemagne, mais aussi au contentieux accumulé avant la guerre, dans le camp de la culture classique comme étant fondatrice de la culture française, à l'encontre des langues vivantes en général, et de la méthode directe en particulier. Étant donné le rôle prééminent joué par les germanistes dans la mise au point de la réforme de 1902 pour les langues, et le militantisme qui avait été le leur pour défendre alors une évolution moderniste du système éducatif, les critiques les visaient au premier chef. En 1913, si les réponses aux questions posées dans le cadre d'une enquête parlementaire suscitée par la « crise du français » sont divisées en ce qui concerne la responsabilité des langues vivantes dans la crise, il se trouve cependant des parents d'élèves (les « pères de famille », à cette époque), et des professeurs pour les mettre en accusation : manque de valeur éducative, temps perdu à s'entraîner à parler, effets pervers de la méthode directe (3). La polémique ainsi ouverte à la veille de la guerre allait reprendre de plus belle après 1918, augmentant d'autant le passif de l'allemand, qui par le biais de la réforme de 1902, était accusé d'avoir importé le « modèle allemand ».

En conclusion de son ouvrage *La crise de la pensée française 1870-1914*, Claude Digeon résume cette crise, provoquée par la

---

(1) C'est le point de vue défendu dans la livraison d'octobre 1915 de la revue pédagogique *Modern Language Teaching* par un enseignant d'anglais de Tarbes, P. Mieille, par ailleurs actif promoteur, depuis le début du siècle, de la correspondance scolaire internationale.

(2) Henri Hauvette, professeur de langue et littérature italiennes à la Faculté des lettres de l'Université de Paris : « À propos de l'allemand et de quelques autres langues étrangères », *RELV*, 1916, pp. 289 sqq. Son article suscita des réponses dans les numéros suivants, entre autres de Paul Besson, professeur de littérature étrangère (allemand) à l'université de Grenoble, *ibid.* pp. 434 sqq.

(3) *Revue universitaire*, 1913 et *RELV*, 1913.

«question allemande», à l'aide de la formule : «Durant près d'un demi-siècle, la France secrète de l'anti-germanisme» (1). Après 1918, cet anti-germanisme en quelque sorte constitutif de la culture française ne pouvait laisser l'enseignement de l'allemand indemne.

### *L'allemand dans l'œil du cyclone*

Pendant l'immédiat après-guerre et les années 1920-1923, qu'on a pu qualifier de « guerre froide franco-allemande » (2), l'enseignement de l'allemand connaît une situation très périlleuse, due à la conjonction entre des facteurs externes à l'univers éducatif et des facteurs agissant de l'intérieur sur le système : la désaffection des familles pour l'allemand, l'anti-germanisme ambiant, entretenu par les événements, une opinion dominante dans le milieu politique favorable à la remise en cause de la réforme de 1902, et une campagne en faveur des humanités classiques comme idéal éducatif (3). L'ambiance générale, la mentalité à l'issue de la guerre, les mutations démographiques et sociales, sont souvent invoquées dans l'analyse de la situation. Les enseignants d'allemand ne restèrent pas inactifs, et tentèrent d'agir par tous les moyens à leur portée. Mais si une embellie se dessine au milieu de la décennie, elle est due sans doute à la disparition de quelques facteurs de risque autant qu'à leurs efforts pour «sauver» l'allemand.

Sur le plan des effectifs, la désaffection se traduit par une chute qui s'avère durable. Paul Lévy donne les chiffres suivants (hors académie de Strasbourg) : en 1913, 53,2 % des élèves étudiaient l'allemand, 49,5 % en 1914, 45,1 % en 1915, 41,2 % en 1916, 33,9 % en 1917 ; en 1918, ils étaient 31,2 % et en 1921, 27,9 %. Pendant la même période, la progression de l'anglais est significative : de 40,4 % en 1913, les effectifs passent à 58,3 % en 1918 et à 62,4 % en 1921. L'espagnol passe de 3,2 % en 1913 à 4,2 % en 1918, et à 5,1 % en

---

(1) Claude Digeon : *La crise allemande de la pensée française 1870-1914*, Paris, Presses universitaires de France, 1959, p. 541.

(2) Nous empruntons la formule à Jacques Bariéty et Raymond Poidevin : *Les relations franco-allemandes 1815-1975*, Paris, Armand Colin, 1977.

(3) Nombreux articles sur la culture classique et les langues anciennes dans la *Revue universitaire (RU)*. A propos des humanités latines, cf. le chapitre «La barrière et le niveau», in Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 331 sqq.



1921. L'italien tire un avantage plus modeste de la situation, progressant de 2,3 % à 3 %, puis à 3,1 % (1).

La position dominante de l'allemand appelle quelques remarques restrictives : il s'agit des lycées de garçons ; les lycées de filles, les institutions privées et les écoles primaires supérieures (EPS) favorisaient depuis toujours l'anglais (2). Les lycées de Paris et des grandes villes (y compris celles du sud de la France) font remonter les statistiques. Les chiffres des lycéens parisiens qui apprennent l'allemand illustrent ce fait, puisqu'ils sont supérieurs à la moyenne nationale : en 1913, 58,3 % étudiaient l'allemand, contre 38,4 % l'anglais (3). Une enquête dans l'académie de Toulouse sur les fluctuations respectives de l'anglais, de l'allemand et de l'espagnol dans les lycées de garçons de 1913 à 1923 montre qu'à Toulouse, les élèves étudiant l'allemand passent de 608 en 1913 à 466 en 1918, pour atteindre le niveau le plus bas en 1920 avec 312, et remonter légèrement jusqu'à 331 en 1923. Parallèlement, en anglais, les chiffres étaient de 431 en 1913, 648 en 1918, 755 en 1920, 784 en 1923 (4). Le gain pour l'espagnol, variable selon les départements, est inférieur à ce qu'on pouvait attendre : au lycée de Toulouse, les effectifs en espagnol passent de 167 en 1913 à 125 en 1919, pour remonter et dépasser le niveau d'avant-guerre en 1922 (178 élèves), et atteindre 224 en 1923. L'espagnol « bénéficie des malheurs de l'allemand », comme l'écrit Lévy, mais dans des proportions modérées ; il ne devient pas, comme on aurait pu s'y attendre dans les départements méridionaux, la langue de prédilection.

L'année 1921 est celle du niveau le plus bas et du plus grand écart avec l'anglais, après quoi un « redressement » de l'allemand est perceptible ; cette courbe est visible également dans les statistiques de Lévy, qui montre une remontée constante jusqu'en 1936, suivie à nouveau d'un infléchissement (5) :

---

(1) Paul Lévy : *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours*. T. 2 : *De 1830 à nos jours*, Lyon, IAC, 1952, p. 210.

(2) P. Lévy, *op. cit.*, p. 174.

(3) P. Lévy, *ibid.*

(4) RELV, 1925, pp. 267 sqq. La revue utilise un rapport de l'inspecteur d'académie du Lot, Bourgoïn, sur la situation de l'enseignement secondaire pendant l'année 1923-1924, empruntée au *Bulletin de l'Université et de l'Académie de Toulouse*.

(5) P. Lévy, *op. cit.*, p. 210.

	Anglais	Allemand
1922	61,2%	28,1%
1923	61,0%	29,1%
1925	60,8%	29,5%
1928	57,7%	31,0%
1929	55,3%	33,5%
1936	55,9%	35,3%
1939	58,5%	30,9%

Assurés avant guerre d'effectifs confortables, les professeurs d'allemand ne pouvaient ressentir qu'avec angoisse leur chute brutale, interprétée comme «décadence» et manifester leur optimisme devant la lente remontée qui s'ensuivit. Le risque, pour la corporation, de retomber dans la situation ancienne d'enseignants de seconde zone n'était pas négligeable, et le souvenir de l'état ancillaire qu'avaient connu les professeurs de langues vivantes était encore vivace (1). En effet, dès lors que les effectifs ne suffisaient plus pour constituer des classes entières, les chefs d'établissement regroupaient des classes de niveau inégal (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>), ce qui rappelait une pratique ancienne contre laquelle ils avaient eu à lutter. En outre, les horaires d'allemand étaient réduits, et les classes d'allemand supprimées dans les classes élémentaires des lycées (2), ce qui tarissait le recrutement au passage en 6<sup>e</sup>. Le cri d'alarme d'un professeur de Libourne en 1920, qui évoquait le chômage des professeurs d'allemand, et voyait s'annoncer le jour où l'allemand ne serait plus enseigné qu'à l'université de Strasbourg et au Collège de France au même titre que l'hébreu ou le syriaque n'était sans doute pas l'effet d'une angoisse isolée, mais assez commune pour que les *LM* en fassent état (3).

---

(1) Sur la «normalisation» du métier à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, voir la contribution de Jacques Brethomé ici même, et son livre, Jacques Brethomé: *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Grenoble, ELLUG, 2004, ainsi que M. Mombert, *op. cit.* On mesure le chemin parcouru depuis le statut de «maître de langue» à la lecture de Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner: *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers professeurs d'allemand en France (1880-1850)*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1991.

(2) *LM*, 1921, p. 25.

(3) *LM*, 1920, p. 97.

*L'union pour la défense de l'allemand*

Pour défendre leur discipline, les enseignants d'allemand menaient compagne, à l'échelon local et à l'échelon national, sous la houlette de leur association de spécialistes, l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV) (1). Celle-ci regroupait depuis 1903 les enseignants de langues des trois ordres de l'Université (enseignement universitaire, secondaire, et primaire) (2); d'abord centralisée, elle modifia ses statuts après la guerre pour se structurer par académie, en « régionales », ce qui devait permettre une véritable prise en charge collective des questions professionnelles par les intéressés. Cette décentralisation semble avoir été efficace, la circulation d'informations et d'avis entre le bureau et les régionales permit en effet aux enseignants les plus éloignés de la capitale de prendre part aux débats.

Au Conseil supérieur de l'Instruction publique, les professeurs de langue de l'enseignement secondaire public étaient représentés par un professeur agrégé de langue, élu par ses collègues, qui travaillait en étroite collaboration avec l'APLV. Dans la période qui nous occupe, la fonction fut occupée successivement par Maurice Rancès, professeur d'anglais au lycée Condorcet, qui fut relayé par un agrégé d'allemand, Louis André Fouret, puis, après que celui-ci eut été nommé inspecteur général, par Fernand Mossé, agrégé d'anglais. Dans cette instance, où les langues vivantes de l'enseignement secondaire étaient confrontées aux autres « ordres » de l'Université, et aux autres disciplines, c'est par le jeu des alliances que l'allemand, et les langues vivantes en général, pouvaient obtenir gain de cause. Le déroulement de la réforme qui allait imposer le latin, par la volonté du ministre Léon Bérard et contre l'avis du Conseil supérieur, montre les

---

(1) Souvent mentionnée, dans les informations données par la RELV, ou la RU, sous l'ancienne dénomination de Société des professeurs de langues vivantes. Sur les débuts de ce réseau associatif, cf. M. Mombert: *L'enseignement de l'allemand en France*, op. cit., pp. 193 sqq.

(2) Dans le cas de l'enseignement primaire, il s'agit d'une désignation générale qui recouvre plusieurs structures: l'enseignement élémentaire des lycées, les « petits lycées », dont le programme comportait une langue vivante, contrairement aux écoles communales. Un certificat de langue garantissait la compétence des instituteurs; l'enseignement dans les écoles normales, pour lequel existait un certificat spécifique, et l'enseignement dans les écoles primaires supérieures (EPS), qui lui aussi était conditionné par une formation *ad hoc*.

limites de cette instance consultative. Cependant, le simple fait que les langues vivantes soient représentées permit aux enseignants de rendre leurs problèmes publics et d'en faire un objet de débat.

La solidarité de la corporation des professeurs de langues vivantes fut mise à l'épreuve par la défense de l'allemand, qu'elle prit en charge. Face à la situation désastreuse où se trouvait l'allemand en 1918, le risque de division entre les enseignants de langue n'était pas mince : les représentants de l'anglais pouvaient jouer la carte de l'hégémonie, les langues méridionales, qui bénéficiaient de la désaffection de l'allemand, pouvaient chercher à pousser leur avantage. Dans l'immédiat après-guerre, représentants des « langues des alliés », et de la « langue de l'ennemi » firent pourtant cause commune. L'APLV se dota en février 1920 d'une Commission spéciale, chargée de « rechercher une solution qui permette d'établir un juste équilibre entre les deux langues [*i.e.* l'allemand et l'anglais], sans oublier non plus les langues méridionales » (1). La commission enquêta auprès des adhérents. Cinquante et une réponses, représentant quinze régionales, fournirent la matière d'un rapport présenté lors de l'assemblée générale de l'association, le 6 janvier 1921, par le président de la commission, Delobel. Ce rapport fait le point sur la question, avance quelques éléments d'analyse, et envisage des mesures, qui pour l'essentiel, consistent en « action de propagande », à destination de l'administration, des professeurs, et de l'opinion publique. Le rapporteur signalait des résultats encourageants, enregistrés par endroits dès la rentrée de 1920, sur lesquels on pouvait fonder l'espoir d'une reprise de l'allemand.

Sans disparaître complètement, le risque de division de la corporation sur cette question de l'allemand fut freiné par l'annonce d'une menace concernant l'ensemble des langues vivantes : le retour en force du latin à la faveur de la « contre-réforme » du ministre Léon Bérard, et la remise en question des humanités modernes qui en constituait le fondement. Dans une sorte de nouvelle union sacrée autour de la défense de la « culture moderne », à laquelle seuls les

---

(1) *LM*, 1921, pp. 22 sqq : « L'étude de l'allemand ». Toutefois, le consensus sur ce soutien n'était pas général : le compte rendu de l'assemblée générale mentionne le fait que certains professeurs d'anglais et de langues méridionales se plaignent de la campagne pour l'allemand.

enseignants de langues méridionales participèrent avec quelque tiédeur, jusqu'en 1925 les enseignants de langues dépensèrent une énergie considérable à défendre les néophilologies.

Dans un contexte de double danger pour l'allemand, aux prises avec les arguments anti-germaniques et avec le mouvement anti-moderniste, les arguments en faveur de son enseignement étaient de plusieurs ordres, que l'on peut regrouper en deux domaines : patriotique, celui de l'intérêt national, et éducatif, celui de l'aspect formateur de la langue.

### *L'enseignement de l'allemand et l'intérêt national*

L'argument de l'intérêt national avait déjà servi après 1870 (1), et pendant la guerre. C'est dans la continuité avec ces moments d'élan patriotique que l'APLV, dans sa campagne de défense de l'allemand, recherche le soutien du milieu politique, et l'obtient, en particulier de Raymond Poincaré. Cet épisode est rappelé en 1953, dans le cadre du congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV) qui se tint à Paris (2). Dans son discours d'ouverture, le président de la FIPLV et de l'APLV rappelle les épisodes marquants des décennies précédentes, et signale la lettre envoyée par Poincaré le 17 juillet 1920, alors qu'il a quitté depuis peu la présidence de la République, au président de l'APLV d'alors. Les arguments de Poincaré relèvent pour l'essentiel du domaine politique : la présence française en Sarre et sur la rive gauche du Rhin, le retour de l'Alsace à la France, le développement de l'influence économique française en Allemagne. Le succès de ces positions, qui font partie des acquis de la victoire, suppose une compétence linguistique des Français, ce que résume la formule : « Pour dominer la science allemande, nous avons besoin de la connaître ». La dimension psychopédagogique n'est cependant pas absente : « C'est par opposition au

---

(1) Sur cet aspect, cf. M. Mombert : « Le discours patriotique et l'enseignement de l'allemand en France 1870-1914, ou : enseigner la langue de l'ennemi ? », *Allemagne d'aujourd'hui*, n° 135, 1996, pp. 126-156 ; également « L'enseignement de l'allemand en France et du français en Allemagne après 1871, 1918 et 1945 », in Ilja Mieck et Pierre Guillen (dir.) : *Nachkriegsgesellschaften in Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert/Sociétés d'après-guerre en France et en Allemagne au 20<sup>e</sup> siècle*, Munich, Oldenbourg, 1998, pp. 161-173.

(2) Ces informations sont empruntées à la brochure « Congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (7-11 avril 1953) », supplément aux *Langues modernes*.

non-moi que le moi prend le mieux conscience de lui-même». L'origine, à la fois germanique et française, de la langue anglaise, fournit un argument en faveur de l'allemand en première langue : apprendre l'allemand d'abord facilitait l'apprentissage de l'anglais ensuite.

L'écho de cette lettre dépasse à la fois son temps (puisqu'elle resservira en 1953, quand l'allemand sera à nouveau en danger) et les frontières françaises. Elle est en effet mentionnée en 1920 dans la revue pédagogique des néophilologues allemands, *Die neueren Sprachen*, à l'occasion du débat en Allemagne sur l'enseignement du français (1).

La défense d'intérêts nationaux fournit l'essentiel des arguments des premières années de l'après-guerre, avec quelques variantes. Si les familles se détournent de l'allemand, c'est à la fois pour des raisons « sentimentales », et par calcul. Elles sont soutenues dans leur refus par une critique très active de la pénétration intellectuelle allemande, qui ne date pas de la guerre. Au XIX<sup>e</sup> siècle déjà, il s'était trouvé des voix pour protester contre l'influence allemande. Les moments de tension franco-allemande du début du siècle (1905, 1911) n'avaient fait qu'aviver cette opposition de principe, qui se combinait avec un nouvel état d'esprit nationaliste, dont témoigne l'enquête d'Agathon (2). C'est ainsi qu'un professeur d'allemand peut déclarer dans son discours de distribution des prix au lycée de Bordeaux en juillet 1918 que la guerre est l'« éternelle lutte de la civilisation latine contre la barbarie tudesque », ce qui donne pour mission aux enseignants d'allemand d'être « le 'Souvenez-vous' vivant dressé devant le bon cœur des jeunes générations. Nous leur apprendrons à reconnaître, sous le masque de l'Allemand flagorneur de 1930, le Boche insolent et assassin de 1914 » (3).

Comme il n'était pas question de discuter l'anti-germanisme, reconnu comme un fait légitime, sinon obligatoire, par tous les auteurs, la « propagande » s'attachait à démontrer l'impasse où menaient les conclusions que les Français en tiraient : ne plus étudier l'allemand, c'est se condamner à ne pas connaître l'ennemi, c'est

---

(1) *Die neueren Sprachen*, Bd. 28, 1920, p. 290.

(2) Cf. Digeon, *op. cit.*

(3) *LM*, 1918, p. 189.

renoncer à la vigilance et courir le risque de se laisser surprendre par une Allemagne dont on ne pourrait suivre l'évolution interne, c'est se placer dans la dépendance d'intermédiaires qui peuvent être de mauvaise foi ; c'est omettre de se préparer pour une autre guerre, à laquelle travaillait une Allemagne revancharde, etc. Le stock d'arguments est immuable pendant la « guerre froide » franco-allemande, et sert de toile de fond à tout propos, aussi anodin qu'en soit le prétexte.

C'est ainsi que perdure pendant plusieurs années une situation qu'Ernest Lavisse glosait dès 1919 dans le journal *Le Temps* en ces termes : « Les classes d'allemand sont à peu près désertes dans nos collèges. De braves gens pensent que c'est une punition méritée infligée à l'Allemagne. À la place des Allemands, je me réjouirais » (1).

### *Une défense ambivalente*

La teneur des articles sur la question de l'allemand dans la presse pédagogique n'est pas sans ambiguïté : il s'agit le plus souvent, dans le cas des articles publiés par les revues spécialisées dans les langues vivantes, de plaidoyers pour la défense de l'allemand. Mais ces plaidoyers sont juxtaposés à des brèves, ou à des comptes rendus ou articles divers qui reflètent l'anti-germanisme ambiant, et ils usent eux-mêmes d'une dialectique où les arguments négatifs prévalent parfois sur les éléments positifs. En réduisant les exemples à une formule, l'ambivalence de la défense de l'allemand liée à la condamnation de l'Allemagne tient en ceci : l'Allemagne est mauvaise et dangereuse, c'est la raison pour laquelle il faut impérativement étudier l'allemand.

Les comptes rendus d'ouvrages et de périodiques donnent un aperçu des contenus que ces enseignants d'allemand auraient à transmettre ; la *RELV* rend compte, pendant la période de « guerre froide », d'ouvrages qui sont en harmonie avec cette ambiance, et le commentaire des recenseurs est dans le ton. Informations sur la préparation de la guerre en Allemagne, sur la stratégie, ou sur les événements révolutionnaires de l'après-guerre sont recommandés aux professeurs d'allemand comme documents attestant du danger allemand pour la

---

(1) Ernest Lavisse, *Le Temps*, 24 octobre 1919. Cité dans *RELV*, 1920, p. 64, note.

France. Quelques exemples. En 1922 (1), Loiseau conclut un article sur la femme allemande par un « Méfions-nous et veillons » hors de propos ; en 1923, il conclut un compte rendu d'un ouvrage d'Edmond Vermeil, *La Constitution de Weimar et le principe de la démocratie allemande*, par un appel au patriotisme, qui oblige à surmonter sa « répugnance » et à s'occuper de « cette Allemagne malfaisante qui [nous] a fait tant souffrir » (2) ; en 1924 (3), un compte rendu de la traduction de Grimmelshausen par Maurice Colleville suscite le commentaire suivant : « il montre que la férocité des soudards allemands de 1914-1918 et leur basse *Schadenfreude* sont parmi les traits fondamentaux de l'âme allemande de toujours. La volupté du meurtre et de la destruction inutiles a ses racines dans le passé ; le *Simplicissimus* nous en fournit la preuve éloquente ». L'« Allemagne éternelle » (4) sert de modèle d'interprétation permanent, non seulement au germaniste toulousain spécialiste de Goethe qu'est Loiseau, mais aussi à la plupart des rédacteurs.

Les travaux sur le pangermanisme dirigés par Charles Andler pendant la guerre (5) pouvaient être lus comme exemple de la prédestination allemande, où se révélait la « longue tradition d'orgueil national

---

(1) RELV, 1922, pp. 148-152 : « La femme allemande ». L'article, qui est réparti sur plusieurs numéros, porte sur les femmes allemandes un regard mêlé. En voici un échantillon, extrait du commentaire portant sur le droit de vote dont jouissent les Allemandes après 1918 : « Sans doute, il doit y avoir en Allemagne beaucoup, mettons une grosse majorité de Gretchen sentimentales qui ne demandent qu'à ployer leur nuque blonde sous l'autorité maritale et dont tous les soucis vont aux enfants, à la cuisine, à la lessive, mais ce n'en est pas moins un fait social d'une portée considérable que, actuellement, des milliers et des milliers d'Allemandes ont relevé la tête. Elles y ont eu plus de mérite peut-être que les femmes des autres nations, car en aucun pays civilisé le sort de la femme n'était plus humble et nulle part ses droits n'étaient plus outrageusement méconnus et plus âprement contestés ». Sachant que les femmes françaises étaient loin d'avoir le droit de vote, le ton de commisération de Loiseau relève de l'exercice obligé : l'eût-il voulu, il n'aurait pu se permettre d'approuver un événement allemand sans y mêler quelque critique, qui, le plus souvent, fait allusion à des comportements censés être ataviques.

(2) RELV, 1923, p. 359. Edmond Vermeil : *La Constitution de Weimar et le principe de la démocratie allemande*, fascicule 14 des Publications de la faculté des lettres de Strasbourg, 1923.

(3) RELV, 1926, p. 223.

(4) La formule a fait florès, et fut utilisée sans qu'il soit dans tous les cas fait référence à l'ouvrage de Victor Bérard : *L'Allemagne éternelle*, Paris, Armand Colin, 1916.

(5) Quatre volumes ont paru entre 1915 et 1917, constituant la Collection de documents sur le pangermanisme ; I : *Les origines du pangermanisme (1800-1888)* ; II : *Le pangermanisme continental sous Guillaume II* ; III : *Le pangermanisme colonial sous Guillaume II* ; IV : *Le pangermanisme philosophique (1800-1914)*, Paris, éd. Conard.



et de prétention à l'hégémonie » (1). La collection de documents sur le pangermanisme fut recensée dans les *LM* en 1915, par un enseignant d'allemand qui la recommandait «aux professeurs qui ont à cœur de tenir à jour la documentation de leurs leçons sur l'Allemagne ». Si l'on admettait qu'à l'avenir, le rôle du professeur d'allemand serait de commenter des textes historiques relatifs à la guerre, l'impact sur l'enseignement de l'allemand de ces publications aurait dû être considérable (2). Cette germanistique de la méfiance, hantée «par le souci de cerner les spécificités d'une culture germanique figée dans une altérité essentielle» (3), apportait une réponse à l'angoisse des enseignants d'allemand, en leur démontrant le rôle indispensable qu'ils auraient à jouer, du fait de leur connaissance de la langue, dans la veille documentaire et la diffusion d'informations à destination des Français. Cette fonction de «veille» est documentée par les publications de Gaston Raphaël, professeur au lycée Lakanal, qui publie sur l'amiral Tirpitz en 1922, sur le magnat de l'industrie Hugo Stinnes, «le roi de la Ruhr» en 1923, sur les industriels Krupp et Thyssen en 1925. Cette orientation correspond au modèle d'un enseignement de l'allemand redéfini pour de nouveaux besoins, dont les priorités incluraient, à côté de la mission éducative et culturelle, une mission d'information et de mise en garde. L'intérêt pour l'Allemagne était élargi à l'extrême : compter les industriels allemands au rang des «grandes figures», c'était mettre l'enseignement de l'allemand au niveau de l'actualité immédiate, et faire entrer les réalités économiques dans le canon des connaissances à transmettre. Faire des enseignants d'allemand des officiers de renseignement dans la guerre froide franco-allemande, c'était là le profil sous-jacent dans le compte rendu sur le livre de Raphaël qui traitait de Hugo Stinnes (4) : «M. Raphaël comprend bien son rôle de professeur d'allemand d'après-guerre [...] faire connaître en France les grandes figures de l'Allemagne» (5).

---

(1) Cette citation appartient à la présentation faite par E. Tonnelat des livres d'Andler sur le pangermanisme ; in Ernest Tonnelat, *op. cit.*, p. 169.

(2) *LM*, 1916, pp. 210 sqq.

(3) M. Espagne : *Les études germaniques en France*, p. 10.

(4) Gaston Raphaël : *Le roi de la Ruhr : Hugo Stinnes*, Paris, Payot, 1923.

(5) *REL*, 1924, p. 130.

*Culture ou « Kultur » ?*

Dans les interprétations de l'Allemagne, la tendance à l'essentialisation, à invoquer une « âme » allemande immuable va de pair avec celle de réserver des domaines et des figures hors du champ de l'accusation. Les auteurs affichant une certaine impartialité à l'égard de l'Allemagne, qui allaient répétant que « Kant et Goethe ne sont pas boches », ne prétendaient de cette façon « sauver » qu'une partie de la culture allemande, ce qui remettait à l'honneur le schéma binaire de la théorie des deux Allemagnes, sous la forme de l'opposition de la « culture », voire de la « civilisation » contre la « Kultur ». L'enseignement de l'allemand devait faire assimiler la culture allemande, et dénoncer la « Kultur ». En juillet 1918, le professeur d'allemand chargé du discours de distribution des prix au lycée de Bordeaux prit garde de préserver de l'opprobre, dans son développement sur « l'éternelle lutte de la civilisation latine contre la barbarie tudesque », « Goethe, Heine, Herder [qui] sont bien des Allemands, mais non des Boches » (1).

Il s'agissait de sauver la « bonne Allemagne », en préservant son apport à la culture universelle. Face à ces tentatives, les milieux critiques à l'égard de l'Allemagne et de l'allemand ne désarmèrent pas ; c'était en effet de cette image positive de l'Allemagne que venait à leurs yeux le danger. Les événements n'avaient-ils pas donné raison aux détracteurs de l'allemand, qui avant le tournant du siècle déjà, avaient mis en garde les Français contre les effets négatifs de la « Kultur » allemande sur l'esprit latin ? La fréquentation de la littérature et de la philosophie allemandes, loin d'ouvrir les yeux des Français sur la réalité de la pensée et du caractère allemands, n'avait-elle pas occulté le danger que représentait l'Allemagne réelle ? Cette ligne est défendue par des milieux divers, qui ne se réduisent pas à l'Action française – mais il n'est pas exclu que celle-ci ait eu une influence parmi les enseignants d'allemand. On trouve sous la plume de Charles Sigwalt, un des promoteurs de l'APLV, auteur de nombreux articles depuis les années 1880 jusqu'à la guerre, qui avait pendant plusieurs années représenté les langues vivantes au Conseil supérieur, cette condamnation sans appel de l'idéal qui avait été celui de l'allemand après 1902 : il convenait « de renoncer à créer à nos enfants un cerveau allemand à côté de leur cerveau français ; on ne les fera plus vivre artificiellement pendant une heure ou deux par jour

---

(1) *LM*, 1918, p. 188.

dans une atmosphère allemande ; on ne les fera plus jouer au Boche. Mais on instituera, je l'espère, un enseignement sérieux, scientifique » (1). Si un « vieux professeur » (2) qui avait dans ses jeunes années défendu, non pas la méthode directe, mais un enseignement « moderne » fondé sur l'actualité (3), dénonçait maintenant le danger de transformer les élèves français en « Boches », on pouvait évidemment mettre cela au compte de son patriotisme d'Alsacien « optant » ; son collègue et contemporain Auguste Pinloche, qui avait beaucoup contribué également au débat sur la méthode, en s'opposant à la méthode directe, écrivait avec moins de passion, mais autant de fermeté : « Il s'agit de prémunir les cerveaux non encore formés de notre jeunesse scolaire contre les inconvénients de l'immersion prématurée dans l'élément étranger, surtout germano-saxon, particulièrement dangereux pour l'intégrité de la langue et de la pensée françaises » (4). Derrière l'aliénation de l'esprit français, la critique s'adresse à la méthode directe, que certains enseignants, au diapason avec une partie de l'opinion publique, rendent responsable d'avoir dénaturé l'esprit des petits Français par cette « immersion prématurée ».

Moins virulent que d'autres auteurs de la droite française, Maurice Barrès développe en octobre 1920 dans le journal *Le Globe* des arguments qui visent les contenus, et à travers eux la culture scolaire. Se référant à la campagne de défense de l'allemand orchestrée par les professeurs de langues vivantes et à la réponse que leur a faite Poincaré, il pointe des éléments qui constituent la « bonne Allemagne », et en souligne le danger. « Le folklore, la poésie, la musique, la philosophie, voilà des hauts lieux spirituels où la Germanie vaincue et refoulée veut se garder un refuge, au milieu même des nations qu'elle n'a pas réussi à se soumettre. Des refuges et, pour demain, des positions de départ » (5). Un point de vue analogue est exprimé par Loiseau en 1933 (6), quand il évoque le tort fait à la pensée française par M<sup>me</sup> de Staël et sa « bonne Allemagne », si peu conforme à la réalité.

---

(1) *LM*, 1916, p. 239 (citation de la *REL*V de juillet 1916).

(2) Charles Sigwalt : *De l'enseignement des langues vivantes. Idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes*, Paris, Hachette, 1906.

(3) Cf. Mombert : *L'enseignement de l'allemand*, op. cit., pp. 241-242.

(4) *LM*, 1916, p. 239.

(5) *Le Globe*, 11 octobre 1920.

(6) *REL*V, 1933, pp. 412 sqq.

L'argument qui consiste à mettre en garde contre une image rassurante et fausse reviendra à la fin de la période ; le leitmotiv de l'apparence trompeuse et dangereuse sera sous-jacent dans la plupart des comptes rendus de publications allemandes et dans les articles de fond sur l'Allemagne hitlérienne.

Un exemple particulier de ce dévoilement est fourni par Jean Édouard Spenlé, invité en tant que recteur de Dijon, avec d'autres représentants de la hiérarchie, au traditionnel banquet de fin d'année de l'APLV en décembre 1937. Évoquant son expérience au jury du baccalauréat, où l'on entendait neuf fois sur dix la même liste de textes canoniques : *Guillaume Tell*, *Iphigénie en Tauride*, *Hermann et Dorothea*, il enchaîne : « Je ne surprendrai et, j'espère, je ne scandaliserai personne, en affirmant que l'Allemagne d'aujourd'hui n'a plus que des liens très lâches et ne présente plus que des ressemblances fort lointaines avec cette Allemagne de la *Bildung* classique et avec ce culte de « l'Universel-Humain », dont, en leur temps, Schiller et Guillaume de Humboldt échafaudaient laborieusement la théorie dans de savantes et interminables dissertations ». À ce « Musée rétrospectif », il oppose « la source toujours jaillissante » de l'œuvre « totalisatrice » de Wagner, synthèse de la découverte par Bürger et Herder du folklore nordique, de la ballade et du *Lied*, et de la « résurrection » par les romantiques du *Märchen* populaire et du passé germanique, dans lequel le culte du « dynamisme racial », du *Volkstum*, plonge ses racines... (1)

Contrairement à la plupart des autres commentateurs, il ne met pas en garde, mais engage les enseignants à enseigner cette Allemagne-là, pour ne pas être « séparés de nos voisins par des abîmes d'incompréhension ». Il insiste donc sur le rôle des paysages, monuments, légendes, mythes de cette Allemagne romantique, sur les « sources féeriques » du *Lied*, pour revenir finalement, par le biais de la notion d'Européen, à Goethe et Nietzsche, « les bons patrons de nos humanités modernes ». Le cas de Spenlé n'est pas unique ; d'autres recenseurs et rédacteurs insistent au cours des années 1930 sur la « nouvelle Allemagne ». Le paradoxe de la position exprimée par Spenlé est qu'il semble prôner une pédagogie de l'identification à une culture que les autres récusent comme trompeuse, en montrant le folklore et les mythes instrumentalisés par le national-socialisme.

---

(1) *LM*, 1938, pp. 350 sqq.

*« Désapprendre de l'Allemagne »*

Les « hauts lieux spirituels » dont Barrès met en exergue le danger en 1920, et dont Spenlé en 1938 revendique la place dans l'enseignement, sont ceux que l'on trouve dans la plupart des manuels : c'est par eux que l'enseignement de l'allemand apporte sa contribution à la culture générale des jeunes Français, depuis qu'au début du siècle, les langues ont une mission éducative – mission qui, après une remise en question par la réforme Bérard, sera confortée en 1925 dans le cadre des humanités modernes. Il avait fallu, après la réforme de 1902, convaincre les enseignants de la nécessité d'adapter leur enseignement au nouveau cadre, et pour cela, les inspecteurs généraux de l'époque avaient développé un argumentaire convaincant. Un des piliers de l'objectif culturel donné désormais aux langues vivantes était, non pas, contrairement aux accusations ultérieures, de faire des « petits Allemands », mais d'élargir le champ de la culture générale aux cultures étrangères, en y intégrant le canon culturel associé à la langue. Cette dimension, fondée sur l'empathie avec une culture – sans pour autant annihiler l'esprit critique –, est donc accusée d'un travail de sape, ce qui plaçait l'enseignement de l'allemand devant une impasse. L'entité « boche », omniprésente, toujours inquiétante, perçue tant derrière les événements politiques en Allemagne et dans les conflits franco-allemands comme celui de la Ruhr, que dans la nouvelle configuration géopolitique, dans laquelle l'objectif de la France était d'exercer en Europe centrale une influence qui prendrait le relais de l'Allemagne, créait à propos de l'enseignement de l'allemand une tension permanente. Même si elle n'est pas étale pendant notre période, cette tension interdit que l'allemand soit une langue vivante comme une autre, et son enseignement était de ce fait un tissu de contradictions. Dans l'après-guerre, les professeurs d'allemand avaient désormais pour mission de « désapprendre de l'Allemagne » (Henri Pirenne) et sinon de faire haïr, du moins de ne pas faire aimer ce qu'ils enseignaient – ce qui représentait un revirement complet par rapport à la vocation de médiateur qu'ils endossaient depuis plusieurs décennies.

L'aporie prendra fin avec le relâchement des tensions franco-allemandes au milieu de la décennie, qui coïncide avec la réaffirmation de la place des langues vivantes dans les humanités modernes.

On pourrait s'attendre à ce que le retour de la tension dans les années 1930 donne lieu aux mêmes formulations radicales que l'après-guerre. Mais le ton, dans l'ensemble, est différent, marqué par l'inquiétude plus que par l'hostilité ou la méfiance. La nature des documents publiés induit une différence de qualité des comptes rendus : pour l'essentiel, on ne recense plus des documents de propagande ou des mémoires de guerre, mais des publications d'universitaires : Henri Lichtenberger et Edmond Vermeil sur l'Allemagne, Otto Grautoff, Ernst Robert Curtius, sur la France. Les thèmes du rapprochement et de l'Europe à construire, très présents à la fin de la décennie de 1920, persistent en filigrane jusqu'à la veille de la guerre.

## **2. La crise de l'allemand et le système éducatif**

### *L'argument de la valeur éducative*

Le système éducatif dans lequel s'insérait cette matière en difficulté connu lui même des tensions à répétition dans l'entre-deux-guerres. Les effectifs de l'enseignement secondaire de garçons stagnent (1), tandis qu'augmentent les effectifs de l'enseignement féminin, des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires, toutes filières qui, à l'origine, ne connaissent pas le latin et ne pratiquent qu'une seule langue vivante, généralement l'anglais. Si, pour les écoles de jeunes filles, le principe de l'alignement sur les programmes des écoles de garçons progresse pendant notre période, et donc pour ces établissements l'accès au latin et à l'allemand, les EPS et les CC en revanche restent à l'écart de cette évolution, et donc, contribuent à creuser le fossé entre l'anglais et l'allemand. Le phénomène est similaire en ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs et l'enseignement professionnel, où l'allemand n'est représenté, pendant l'entre-deux-guerres, que dans l'est du pays.

Si le public « primaire » avait peu accès à l'allemand, cela situe l'allemand dans le camp de la « culture secondaire », qui était opposée à la « culture primaire » dans le débat sur les humanités au début des années 1920, pendant les années Bérard. La crainte régnait alors dans les rangs de l'enseignement secondaire de voir le modèle culturel qu'il représentait – qui selon Antoine Prost protégeait l'hégémonie de

---

(1) Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit., p. 330.

la bourgeoisie –, évincé au profit du « modèle primaire », fondé sur d'autres références et d'autres méthodes (1).

Dans ce débat, la position de l'allemand est ambiguë. D'un côté, il appartient à la même constellation que le latin et plus généralement la « culture classique », par la conjonction de la réalité sociale et de la politique scolaire en matière de langues. Pour les uns : « langue de l'élite », « chargée de culture », capable, à l'égale du latin, de « former l'esprit », elle n'avait sa place que dans les filières sélectives, les classes préparatoires et les Grandes écoles. L'impact de cette conception sur les effectifs n'est pas perçu comme un problème par les tenants de cet « allemand pour l'élite », qui, par définition, ne recherchent pas la « masse ».

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, était apparu l'argument de la valeur éducative de l'allemand, qui serait supérieure à celle d'autres langues vivantes. Argument repris chaque fois qu'il s'agissait de convaincre que l'allemand pouvait remplacer dignement des langues anciennes dans la formation de l'esprit ; pour cela, il était important de faire valoir qu'il était d'un accès plus difficile que les langues méridionales (1). L'argument servait aussi à distinguer l'élite des élèves. Il est significatif à ce propos que les classes préparatoires et les concours d'entrée aux grandes écoles fassent l'objet de la plus grande attention. Que l'allemand soit obligatoire au concours d'entrée à l'École polytechnique ou à Saint-Cyr, et on le voyait sauvé du désastre. Si l'allemand se prêtait à la sélection des Grandes écoles, son statut ne pouvait être le même, selon les défenseurs de l'allemand « élitiste », que celui de l'anglais, qui avait un public différent.

Ce débat rejoignait celui qui oppose deux conceptions de l'école. Si l'on considère les aspects concrets – les horaires, les objectifs, les méthodes et les finalités –, la question semblait relever strictement de la politique scolaire. Mais la passion avec laquelle ces questions étaient débattues à la Chambre et au Sénat montre que l'enjeu n'était pas simplement pédagogique : sa dimension idéologique apparaît par

---

(1) *Ibid.*

(2) *RELV*, vol. 33, 1916, pp. 345 et 434. Dans ce débat de 1916 qui les oppose à l'italianiste Henri Hauvette, Auguste Pinloche et Paul Besson utilisent l'argument de la valeur pédagogique des langues, proportionnelle à leur difficulté ; l'allemand, selon Pinloche « l'emporte sans conteste ».

le biais des représentations de la société et de l'avenir de la France qui en constituaient l'arrière-plan. Comment réagir aux bouleversements dus à la guerre sur le plan éducatif : en tenir compte pour modifier en profondeur les structures de l'enseignement, ou faire son possible pour effacer les traces du conflit par le retour au statu quo ante ? Qui devait avoir accès à l'enseignement secondaire, avec quelles perspectives de débouchés ? Dans une période où la reconstruction de la France imposait des choix fondamentaux, les questions qui se posaient à la nation alimentent bon nombre d'articles de la presse pédagogique, en écho aux débats dans la presse nationale, dans l'opinion publique, au Parlement (1).

L'allemand n'avait pas une place évidente dans l'un ou l'autre camp. S'il était, en tant que langue vivante, en mauvaise posture dans les projets « conservateurs » des tenants des humanités classiques, et ce, malgré le halo culturel dont il était entouré, sa spécificité « élitiste » ne cadrerait pas idéalement avec les conceptions des défenseurs de projets démocratiques comme l'« école unique ».

Parallèlement au débat politique et idéologique, des arguments étaient échangés sur le terrain pédagogique. L'argument de la valeur éducative était utilisé par les opposants à la méthode directe, qui s'affligeaient de la médiocrité des contenus et déploraient que l'enseignant d'allemand ne soit plus pris au sérieux en raison de sujets trop faciles. Dans une diatribe contre la réforme directe, en 1913, un professeur d'allemand du lycée de Chartres formulait ce constat en des termes qui n'avaient rien perdu de leur actualité au sortir de la guerre : « les mêmes élèves qui viennent d'expliquer Virgile et Salluste entrent chez nous pour lire les *Aventures de M. de Crac*. Alors nous subissons le plus dur, le plus cruel des châtiments qui puisse être infligé à des maîtres : nos élèves ne nous prennent plus au sérieux ! » (2). Châtiment d'autant plus durement ressenti que l'époque des maîtres de langue chahutés était encore présente dans la mémoire collective de la corporation, alors que la « normalisation » de l'image du professeur d'allemand, une étape vécue par bon nombre d'entre eux dans leur propre carrière, était un acquis symbolique que personne ne voulait voir remis en question.

---

(1) La *RU* publie régulièrement une rubrique à contenu politique d'André Balz, « Chronique du mois ».

(2) *RU*, 1913, t. 2, p. 113.



*L'argument de l'exception : « langue difficile », « langue de l'élite »*

Ailleurs, on rencontre la volonté de se démarquer en affirmant la spécificité de la langue et une définition exigeante de contenus. Une position assez générale, non limitée aux opposants à la méthode directe, était d'utiliser l'argument de la difficulté de l'allemand comme faire valoir. L'objectif de ce camp était de faire en sorte que les candidats aux grandes écoles choisissent l'allemand non pas *malgré* mais *à cause* de sa difficulté. Pour atteindre cet objectif, il fallait que l'allemand bénéficie de coefficients attrayants. Il fallait pour cela obtenir le soutien de l'état-major, faire pression auprès du ministère de la Guerre, dont dépendaient l'École polytechnique et celle de Saint-Cyr, qui étaient les soutiens traditionnels de l'allemand depuis plusieurs décennies : avant la guerre, l'allemand seul y était obligatoire. Ce soutien ne lui était plus assuré depuis qu'en 1916, les candidats eurent le choix entre l'allemand et l'anglais ; une décision du ministre de la Guerre, prise en 1919, de rendre à partir de 1923 les deux langues obligatoires, fut rapportée en 1921 par son successeur. Entreprise dès l'après-guerre, la campagne pour l'allemand n'aboutit qu'en 1925, dans une période de relâchement de la tension franco-allemande, quand le règlement du concours d'entrée à ces deux écoles accorda, à compter de 1926, un traitement de faveur à l'allemand, avec un coefficient total de 9 (4 à l'écrit, 5 à l'oral), contre 7 à l'anglais (3 à l'écrit, 4 à l'oral) (1).

Contraire au souci d'égalité entre les langues qui animait l'APLV, cette mesure « arbitraire », dont l'application immédiate causait du tort aux élèves qui avaient choisi l'anglais, mettait les professeurs d'allemand en délicatesse avec leurs collègues (2). Une mesure qui aurait pu être acceptée dans l'immédiat après-guerre, quand l'argument national dominait, choquait en 1925, entre autres parce que l'argument invoqué pour le changement de coefficient n'était pas de nature militaire ou patriotique : on estimait que les futurs diplômés, des ingénieurs, devaient pouvoir lire la littérature scientifique allemande. On opposait la veille documentaire sur la recherche fondamentale, apanage des savants allemands, et la veille technique sur la

---

(1) *RELV*, 1925, pp. 465 sqq.

(2) La chute des effectifs en allemand à l'École polytechnique ne fut pas enrayée par cette mesure. De 77 en 1917 (contre 23 en anglais), ils avaient chuté en 1929-1930 à 37 (63 pour l'anglais). Auguste Pinloche : « La crise de l'allemand », *RELV*, 1930, pp. 7 sqq.

littérature anglo-saxonne, plus préoccupée d'applications pratiques. La nature de l'allemand se muait ainsi de « langue difficile » en « langue de l'élite », élite intellectuelle en même temps que sociale. L'effet attendu en amont, dans les lycées et les classes préparatoires, portait sur deux registres : celui du calcul utilitaire, de l'efficacité de la préparation en termes de « rendement » d'une part ; sur l'impact psychologique, le gain de prestige, d'autre part.

L'argument de la langue difficile, utilisé pour ériger l'enseignement de l'allemand en égal de celui des langues anciennes, allait maintenant se retourner contre lui : les parents jugèrent plus efficace de faire apprendre à leurs enfants une langue supposée facile. Les choix des parents faisaient intervenir, au-delà du penchant « sentimental » pour la langue des alliés, et d'effets de mode (l'anglais passait pour plus « distingué ») (1) de nouveaux paramètres ; soucieux d'ascension sociale, ils choisissaient les langues les plus utiles, du fait de leur extension mondiale, et qui pourraient être effectivement pratiquées, du fait d'une accélération des relations économiques, et de la circulation accrue des personnes, ce qui favorisait automatiquement l'anglais et l'espagnol. La « difficulté » de la langue, le risque d'échec ou d'une moins brillante réussite, jouait évidemment un rôle dans le calcul. Or il semble que les examinateurs en allemand aient eu tendance à être plus exigeants que leurs collègues : un des remèdes à la désaffection de l'allemand, proposé par l'APLV dans sa campagne pour la défense de la discipline en 1919-1920, était en effet que les sujets et l'évaluation des épreuves au baccalauréat soient d'une égale difficulté, et non pas plus difficiles en allemand que dans les autres matières linguistiques (2). Certains professeurs souhaitaient une différence de traitement au baccalauréat (textes plus courts, dictionnaire, note éliminatoire pour les autres langues).

La différenciation entre les langues vivantes comme moyen de soutenir l'allemand fut encore défendue en 1930 par Loiseau dans un débat de longue durée sur les épreuves du baccalauréat (3). Alors que

---

(1) *LM*, 1921, p. 22.

(2) *LM*, 1920, p. 199. La commission chargée d'examiner la situation des études d'allemand émet le vœu que les examinateurs soient amenés à se concerter, selon le modèle de l'académie de Poitiers.

(3) *RELV*, 1928, pp. 337 sqq : « Où en sommes-nous ? ». Il propose pour le baccalauréat de donner le choix entre traduction et composition, parce que l'allemand est « différent ».

les professeurs d'anglais et des langues méridionales défendaient le maintien de la composition à l'écrit, les professeurs d'allemand s'étaient non pas unanimement, mais majoritairement, ralliés à la traduction (version et thème d'imitation). L'administration choisit finalement un système de tirage au sort, pour satisfaire tout le monde.

Face à la crise, certains enseignants, sans méconnaître les difficultés de l'allemand, prônent, les uns, une simplification de la grammaire (ne plus faire de la grammaire allemande un catalogue d'exceptions, etc.) (1), les autres l'application pure et simple des principes de la réforme de 1902, qui, selon eux, n'aurait pas été mise en œuvre partout ni de façon cohérente, ce qui expliquerait les échecs des élèves en allemand. Ailleurs, on suggérait de « détruire la légende des langues faciles » (2), en soulignant les difficultés de la prononciation anglaise, de la grammaire italienne ou espagnole.

Que le remède à la baisse d'effectifs soit recherché dans des mesures pédagogiques ou administratives, la difficulté de l'apprentissage de l'allemand semblait un fait indiscutable. Le président du jury de l'agrégation en 1924, Isaac Rouge, concluait son rapport sur le regret que les jeunes filles négligent toujours l'étude de l'allemand « au profit de langues moins difficiles » (3).

En tant que langue difficile, l'allemand se prêtait mieux que les autres langues vivantes à suppléer le latin ; dans le débat sur les humanités, c'est précisément par la « gymnastique intellectuelle » qu'elle imposait aux élèves, par la discipline que son apprentissage exigeait, que la langue allemande pouvait faire figure de pivot des humanités modernes.

### 3. La crise sans fin

#### *À la recherche de l'embellie*

La politique de rapprochement menée par Briand et Stresemann eut-elle une répercussion dans l'enseignement de l'allemand ?

---

(1) C'est le cas, par exemple, de Robert Pitrou, *RU* 1921, t. 2, p. 241.

(2) *LM*, 1921, pp. 22 sqq : « L'étude de l'allemand ». Rapport présenté au nom de la commission chargée d'examiner la situation des études d'allemand par M. Delobel, professeur au lycée Voltaire.

(3) *RELV*, 1924, p. 105.

Reconnaît-on les effets du «Locarno intellectuel» qui s'ensuivit ? Il s'agit de vérifier si cette formule, due à Heinrich Mann (1), par laquelle on désigne les relations culturelles franco-allemandes dans la courte période du rapprochement entre les deux pays, trouve une application dans l'enseignement de l'allemand, sans ignorer le système éducatif français, cadre dans lequel s'inscrit l'enseignement de l'allemand.

C'est en 1923 que la tension atteint son maximum, tant dans les relations franco-allemandes (conflit de la Rhénanie), que dans le débat sur l'école (suppression des sections modernes, obligation généralisée du latin, etc.) (2). Ces mesures sont prises contre l'avis du Conseil supérieur, qui s'entend répondre par le ministre Bérard qu'il n'a qu'un rôle consultatif (3). Pour l'APLV, ce moment est doublement traumatisant : par le rejet de la culture moderne, et par le refus de tenir compte des avis exprimés par le corps enseignant, ce qui marquait un double retour en arrière.

La «réforme de la réforme», décidée en 1925 par le gouvernement issu du Cartel des gauches, provoqua un soulagement, dont témoigne le ton hyperbolique des formules lors de l'assemblée générale de l'APLV, à la mesure de l'enjeu. Le président, Gaston Varenne s'exclamait : «Depuis longtemps, nous n'avions pas eu un tel sentiment de sécurité», tandis que l'inspecteur général Potel allait jusqu'à évoquer le 1<sup>er</sup> octobre 1925 comme «l'aurore d'un nouveau régime» (4). Les attentes étaient fondées sur la conviction que les humanités modernes représenteraient «la seule culture qui s'imposera demain à l'élite». Les germanistes pouvaient être d'autant plus soulagés que les tensions avec l'Allemagne s'éloignaient également. La coïncidence entre deux circonstances qui promettaient chacune une amélioration dans un domaine différent, à savoir les négociations qui aboutirent aux accords de Locarno, et la réforme des programmes scolaires de 1925 qui remettait en honneur les humanités modernes,

---

(1) Heinrich Mann : «Un Locarno intellectuel», *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, 1927-1928, pp. 291 sqq.

(2) Antoine Prost, *op. cit.*, p. 258.

(3) *LM*, 1923, p. 137 : «La session du Conseil supérieur des 15-21 janvier 1923 et la Réforme de l'Enseignement secondaire».

(4) *LM*, 1926, pp. 6 sqq : Compte rendu de l'assemblée générale de décembre 1925, et allocutions du banquet qui lui faisait suite.

ne permet pas d'affirmer que la géopolitique serait la seule cause du relâchement de la tension qui pesait sur l'allemand.

De fait, il y a un décalage entre la détente dans les relations franco-allemandes (1) et celle qui est ressentie dans l'enseignement de l'allemand. Sur le plan politique, les années de détente, de 1925 à 1927, sont suivies dès 1928-1930 de la reprise de l'affrontement, encore feutré, dont l'enjeu est la révision du traité de Versailles ; les manifestations nationalistes en Allemagne contre le plan Young, la poussée révisionniste sur fond de surenchère nazie, et la crise économique mondiale déclenchée en octobre 1929 annoncent un nouveau climat diffus d'incertitude, qui devient de l'inquiétude en 1936, quand l'Allemagne donne des signes de plus en plus nets d'agressivité.

Cette temporalité courte, événementielle, n'est pas synchrone avec les relations culturelles, qui supposent la construction de réseaux, et de ce fait sont plus lentes à se mettre en place, mais peuvent en revanche survivre à la fin des relations officielles. Quels aspects de l'enseignement de l'allemand sont touchés par le relâchement de la tension dans les relations franco-allemandes ? D'une part, le discours sur la langue, déterminé par les représentations qu'ont les Français de l'Allemagne, fait passer l'allemand du statut de langue de l'ennemi prétendument héréditaire, en tout cas toujours haïssable, à celui de langue d'un partenaire, et d'un partenaire dont on recherche maintenant l'accord. Les motivations « sentimentales », les jugements de valeur véhiculés sur l'apprentissage de l'allemand changent de registre. D'autre part, les enseignants d'allemand sont à nouveau autorisés, voire incités, à jouer le rôle de médiateurs avec lequel ils avaient commencé à se familiariser au début du siècle. Interrompus depuis la guerre, la correspondance scolaire, les séjours d'élèves et les échanges internationaux, dont on avait découvert les mérites éducatifs, allaient pouvoir reprendre, ainsi que les séjours d'étude des enseignants eux-mêmes, leurs contacts directs avec le pays et ses habitants. Les réseaux qui permettaient ces relations culturelles sont visibles dans la presse pédagogique à partir de 1927. La détente est

---

(1) Rappelons que les années de détente de 1925 à 1927, sont marquées, sur le plan politique, par le retrait des troupes d'occupation alliées de la Rhénanie, les accords de Locarno en 1925, dont les artisans furent Aristide Briand et Gustav Stresemann, l'entrée de l'Allemagne dans la Société des Nations en 1926, et la normalisation des relations économiques.

perceptible également dans la place plus conséquente, encore que très inférieure à celle qu'occupe la littérature anglo-saxonne, faite à la bibliographie et aux périodiques allemands.

Peu d'ouvrages et de périodiques allemands étaient recensés jusqu'alors, parce que peu accessibles, du fait de l'interruption des relations commerciales depuis la guerre et du change désavantageux pour les Français. Dans la deuxième moitié des années 1920, la présence accrue des publications allemandes, ainsi que l'information plus intense sur les échanges, voyages, bourses et possibilités de séjour en Allemagne (et accessoirement en Autriche), signale une communication plus facile, mais également une activité de propagande culturelle de l'Allemagne vers l'étranger. En effet, ce sont des organes dépendant de structures officielles qui permettent la traduction en actes des intentions du rapprochement franco-allemand (1). Tandis que l'Office national des universités et écoles françaises créait en 1928 un « Bureau des relations universitaires avec l'Allemagne et l'Autriche » (2), dont la direction était confiée à un agrégé d'allemand, J. Denis, professeur au lycée Carnot et ancien président de l'APLV, du côté allemand, la centralisation des initiatives par un organisme commun ne fut réalisée qu'à la fin de l'année 1929. Ces initiatives officielles avaient été précédées par des initiatives privées, comme les Comités d'échanges interscolaires franco-allemands (3) dont *Les Langues modernes*, et en écho la RELV informaient leurs lecteurs. La Correspondance scolaire internationale, dont le réseau s'étendait sur 23 pays, plaçait l'Allemagne au 4<sup>e</sup> rang en fonction des échanges de correspondants (3 171 pour l'Allemagne), après les États-Unis (10 987), la Grande-Bretagne (13 932) et le Canada (495), mais bien avant l'Italie (788) et l'Espagne (509) (4).

---

(1) *LM*, 1928, pp. 241 sqq. à titre d'exemple: il s'agit du compte rendu par A. Godart du congrès des néophilologues allemands à Hambourg, auquel l'APLV participa régulièrement jusqu'en 1914. Le rétablissement de ces relations rompues depuis 14 ans semble répondre à un besoin partagé par les Allemands et les Français. Godart parle du « désir commun de conversations et de coopération ». Lire également Dieter Tiemann: *Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit*, Bonn, Bouvier, 1989, pp. 152 sqq.

(2) *LM*, 1928, p. 178.

(3) *LM*, 1928, p. 555; on signale que le Comité d'échanges interscolaires franco-allemand a réalisé 262 échanges, mais la période considérée n'est pas indiquée. Cf. également Tiemann, *op. cit.*, p. 176.

(4) *LM*, 1929, p. 183.

L'amélioration de l'image de l'allemand au moment de Locarno était confortée par une activité culturelle franco-allemande sous forme d'échanges intellectuels, et de conférences faites par des hôtes de marque, entre autres des écrivains au renom international, comme Thomas Mann, qui s'adressa en français à son auditoire à la Sorbonne. Ces conférences étaient répercutées dans la presse pédagogique, et touchaient de cette façon les enseignants les plus éloignés de la scène intellectuelle parisienne.

C'est sur un ton optimiste qu'il est rendu compte dans les *LM* des premiers contacts avec des Allemands, des premiers voyages et échanges. L'empressement avec lequel Hans Göttling (1), responsable de la filiale parisienne de l'Office universitaire allemand, vint au-devant des désirs et besoins des professeurs d'allemand soucieux de s'équiper en disques, films et diapositives, fit une excellente impression au responsable de l'APLV en charge d'une commission nouvellement créée chargée de s'informer sur le matériel pédagogique. Son enthousiasme, qui paraît naïf aujourd'hui que l'on sait comment la propagande du Reich s'est ensuite emparée de ces réseaux de coopération, n'était alors que l'expression du besoin des professeurs d'allemand de pouvoir croire à la sincérité de leurs partenaires.

L'embellie des relations franco-allemandes fut de courte durée, puisque la tension reprit dès la fin de la décennie. Après 1933, quelques signes annonciateurs de la nouvelle glaciation apparaissent, par le biais de comptes rendus, par les mises en garde récurrentes à tout propos ; les comptes rendus des ouvrages des germanistes, qui figuraient régulièrement dans le *Bulletin de la Société des études germaniques* publié par la RELV, rappellent au devoir de s'informer sur le voisin d'Outre-Rhin. En 1934, à propos d'une revue allemande sur les universités, *Hochschule und Ausland*, la RELV titre « Propagande allemande », et en appelle en conclusion aux professeurs d'allemand pour faire connaître la dimension de propagande nationale-socialiste de cette publication. On reconnaît ici, quoique plus modéré dans le ton, le discours antérieur de vigilance, voire de méfiance qui avait caractérisé les années d'après-guerre.

---

(1) D. Tiemann, *op. cit.*, p. 161.

*Des effets d'une circulaire*

En 1925, avec les nouvelles instructions, tous les espoirs étaient permis. L'allemand installé au cœur du dispositif des humanités modernes, sa valeur éducative établie à l'égale du latin, sa difficulté, affirmée par tous, garante d'une suffisante « gymnastique intellectuelle », les génies universels allemands appartenant au canon de la culture générale, la science allemande toujours en pointe : tout concourait à faire de l'allemand le pivot des humanités modernes, tout en garantissant son prestige comme langue vivante dans les sections classiques. Or voici qu'une simple mesure administrative mit en péril la reprise prévisible de l'allemand, et en fit une nouvelle fois, pour plusieurs années, la discipline fragile de l'enseignement secondaire.

Si les programmes de 1925 (1) donnèrent satisfaction aux attentes des enseignants de langues vivantes, ils furent suivis de près, le 25 janvier 1926, par une circulaire de la Direction de l'enseignement secondaire qui, pour éviter que ne se multiplient les classes de langues vivantes, émettait des conditions d'application restrictives : la langue la plus enseignée dans l'établissement devait seule être proposée en 6<sup>e</sup>. Cette définition d'une « langue I » fondée sur les statistiques risquait d'être fatale à l'allemand, qui avait connu la chute d'effectifs que l'on sait, et qui s'en remettait lentement. Il risquait maintenant la disparition pure et simple, dans la plupart des établissements, en tant que première langue. En tant que seconde langue, la concurrence des langues méridionales l'avait évincé ou était en passe de l'évincer sur une partie du territoire.

Le comité de l'APLV, qui regroupait les représentants des régionales et le bureau, s'inquiéta immédiatement des risques encourus par l'allemand. Il réunit les éléments d'un dossier qui devait lui permettre, une nouvelle fois, de faire campagne pour « sauver » l'allemand. C'est ainsi qu'une délégation défendit les intérêts de la discipline auprès du Directeur de l'enseignement secondaire, F. Vial, qui convint de l'effet pervers de sa circulaire et promit d'intervenir auprès des inspecteurs généraux et des recteurs ; il mettrait un terme à l'excès de zèle de certains chefs d'établissement, qui s'étaient empressés de supprimer l'allemand (soit pour aller au devant des

---

(1) *LM*, 1925, pp. 604 sqq : Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes, citées d'après le *Journal officiel* du 3 septembre 1925, pp. 8670-8674.



attentes de la hiérarchie, soit par anti-germanisme). Une fois de plus, l'allemand était en « grave danger » (1).

Cette circulaire malheureuse, qui provoqua un nouveau malaise dans les langues vivantes, et en particulier en allemand, eut un deuxième effet, moins prévisible que le premier : les représentants des langues méridionales s'émurent de voir l'APLV prendre fait et cause, une fois encore, pour l'allemand, ce qui provoqua une scission passagère au sein de l'association. Le détail des griefs des représentants des langues méridionales montre que les arguments et les mesures de « défense de l'allemand » étaient à double tranchant. Valeur éducative ? Dante et Cervantès valaient bien Goethe sur ce plan. Gymnastique intellectuelle ? Seul pouvait avancer cet argument celui qui ne s'était pas confronté aux difficultés de la grammaire italienne. Utilité ? L'extension de l'espagnol dans le monde en remontait à l'allemand. Les pressions exercées par la hiérarchie administrative sur les chefs d'établissement pour qu'ils orientent les élèves vers l'allemand, de façon à « équilibrer » les classes et à permettre l'ouverture de classes d'allemand, semblent s'être traduites, localement, par des propos désobligeants à l'égard des langues méridionales, taxées de faciles et réservées aux élèves faibles, ce qui fut mis au compte de la « campagne pour l'allemand ». Le rôle de l'inspecteur général Potel était critiqué par des enseignants de langues méridionales, comme étant celui qui orchestrait cette campagne, décidée par la Direction de l'enseignement secondaire, à l'initiative de l'APLV.

Les langues méridionales revendiquaient en outre leur droit à pouvoir être choisies en première langue, au moins dans certaines régions, ainsi que dans les sections classiques, et attendaient de l'APLV le même soutien que celui qu'elle avait accordé à l'allemand. Si jusqu'alors les enseignants de langues, quels que fussent leurs sentiments personnels, avaient présenté un front corporatif uni, la fissure désormais visible autour de la crise de l'allemand ne faisait que refléter la concurrence bien réelle entre les langues autres que l'anglais.

S'il y eut bien une embellie dans le discours sur l'Allemagne, tardive et courte, son effet sur les effectifs n'apparaît pas de façon nette. Pendant toute l'année 1928, la situation de l'allemand est analysée

---

(1) *LM*, 1926, p. 128. Compte rendu de l'entrevue avec le Directeur de l'Enseignement secondaire Vial, le 21 février 1926.

par l'APLV comme extrêmement difficile. Une enquête de l'APLV sur la situation des langues en 1928 établit la position des langues les unes par rapport aux autres dans les lycées d'après les chiffres officiels (abstraction faite de l'enseignement féminin) et d'après les informations des adhérents. Elle montre que l'allemand a repris quelques points depuis l'après guerre, et reste – quoiqu'on en dise – largement supérieur aux langues méridionales : anglais 57,7 %, allemand 31 %, espagnol 6 %, italien 4 %, d'après les statistiques officielles (1).

L'analyse de l'APLV tient compte de la seconde langue, pour constater que la disproportion s'atténue nettement en langue II. Cependant, le détail des informations venues des lycées de province montre que l'allemand disparaît de nombreux collèges et lycées de province, ce qui permet à l'association de demander le retour à la « liberté de choix » en sixième. L'encadrement est également affecté par ces fermetures de classe : la comparaison entre 1910 et 1926 montre que les professeurs d'allemand sont passés de 54 % (Paris et province) à 42 %, pendant qu'en anglais ils passaient de 41 % à 48 %, en espagnol de 2 % à 5,5 %, et en italien de 2 % à 4,5 % (2).

Si l'on considère l'ensemble de la période, d'après les chiffres que donne Paul Lévy pour les lycées de garçons (y compris Alger, mais sans Strasbourg) (3), l'écart entre l'allemand et l'anglais diminue, mais l'allemand n'atteint au maximum de la courbe que 35,3 % des effectifs, en 1936.

Ainsi, de crise en crise, l'allemand n'est jamais, pendant toute cette période, une matière scolaire sans histoire. Comme elle est constamment l'objet à la fois de l'inquiétude et de la sollicitude de la corporation des professeurs de langues, son statut de « discipline en danger » lui donne, aux yeux des professeurs et de l'opinion publique, un statut d'exception qui ne lui fait pas que des amis. L'identité des réactions et des démarches entreprises pour la défense de l'allemand, face au discours anti-germanique et face à une situation créée par

---

(1) *LM*, 1929, pp. 40 sqq.

(2) *Ibid.*

(3) Paul Lévy, *op. cit.*, p. 210. Dans les calculs qui tiennent compte de la totalité des établissements secondaires, l'effectif le plus important est atteint en 1935 avec 29,8 %, pour 60,3 % en anglais.

l'administration de l'enseignement, peut donner l'impression que la crise est constante, et toujours de nature politique. Ce serait toujours la «question allemande» qui rejaillirait sur la discipline. Or nous avons constaté que la crise provoquée par la circulaire de 1926 a les mêmes conséquences concrètes que la guerre : perte d'effectifs, fermeture de classes, etc. Que la crise ne soit pas permanente, ni sa nature constante, ne réduit pas ce caractère particulier, qui distingue l'allemand des autres disciplines et des autres langues vivantes.

Constamment sur la défensive et contraints à une permanente «propagande», les professeurs d'allemand ont-ils reporté ces attitudes dans leur conception du métier et dans leur pratique d'enseignement ? Le caractère particulier de la discipline a-t-il une incidence sur le métier, sur la classe ? C'est la question qu'il convient d'examiner désormais.

## **II. QUEL MÉTIER POUR UNE DISCIPLINE EN CRISE ?**

### **1. L'autoreprésentation du corps**

Que reste-t-il, au cours des années 1920 et 1930, de la conception qui faisait du professeur d'allemand un spécialiste de l'Allemagne chargé d'assurer, symboliquement, la «veille sur le Rhin» ? On se souvient que la guerre avait inspiré une conception du professeur d'allemand pour l'après-guerre qui en faisait un spécialiste de l'Allemagne, poussant à l'extrême l'objectif de la réforme de 1902, d'ouvrir l'enseignement aux «choses d'Allemagne» et à la culture allemande. Selon cette conception, les professeurs d'allemand n'auraient plus exercé le même métier que leurs collègues enseignant les autres langues vivantes, et leur formation aurait dû se démarquer de la formation de lettres qui était la leur. Cette vision du métier aurait pu s'imposer dans un débat initié par l'APLV à l'occasion du programme d'études de 1925 et lors de la réaffirmation des humanités modernes dans le système éducatif. Mais c'est au contraire le profil littéraire qui sort renforcé de la consultation, montrant la convergence de la vision de la corporation, exprimée par les régionales de l'APLV, avec celle des jurys de concours.

La préparation des Instructions de 1925 suscite en effet un débat sur l'enseignement de la civilisation. Le représentant des langues

vivantes au Conseil supérieur, Maurice Rancès (1), fait état, lors de l'assemblée générale de l'APLV en décembre 1924, d'un projet du ministère de l'Instruction publique de créer un enseignement de civilisation étrangère pour les sections modernes, enseignement qui pourrait être confié aux enseignants d'histoire ou de philosophie. Peu enclins à se rallier à ce schéma, les dirigeants de l'APLV interrogèrent les régionales pour déterminer s'il convenait de proposer l'intégration aux services des professeurs de langue d'un cours de civilisation. Cette question de principe ne pouvait pas être traitée de façon isolée, parce qu'elle entraînait des questions concrètes : si enseignement « méthodique » il devait y avoir, quel serait le programme des connaissances à enseigner, selon quelle progression, comment se ferait leur évaluation au baccalauréat ? Ces questions mobilisent les enseignants de langues vivantes, aussi bien les professeurs d'allemand que leurs collègues, jusqu'à la décennie suivante.

Si les professeurs d'allemand s'étaient imaginés en spécialistes des « choses allemandes », c'était le moment de le faire savoir ; or rien, dans les retours des régionales vers le bureau de l'APLV, n'accrédite une préférence pour ce profil (2). Les professeurs de langue, les germanistes autant que les autres, se voient, sauf exception, comme des philologues, dont l'enseignement s'appuie sur des textes, la civilisation, entendue comme histoire au sens large, assurant les notions indispensables du contexte. La réaction majoritaire est de refuser, au nom de la liberté de choix des enseignants, un programme de notions qui constituerait le socle d'un enseignement systématique. Il apparaît à travers cette enquête que l'infléchissement qui eût été induit par un enseignement systématique de contenus de civilisation contrevenait à l'idée que la plupart des enseignants de langues, y compris des germanistes, se faisaient de leur métier.

Les risques évoqués concernaient les contenus et le mode de transmission, avec une focalisation sur deux « dérives » : programme encyclopédique, cours magistral. Le Conseil supérieur avait esquissé un programme de contenus, allant des origines à la fin du *xvii*<sup>e</sup> siècle, qui soulevait de multiples questions : pourquoi faire l'impasse sur le *xix*<sup>e</sup> siècle et le début du *xx*<sup>e</sup>, que devenait la liberté du professeur, si

---

(1) *LM*, 1925, p. 21.

(2) Informations éparses à ce sujet dans les *LM* tout au long de l'année 1925.

une instance lui imposait un canon d'auteurs et de notions ? S'il fallait rédiger un recueil de textes canoniques, certaines régionales de l'APLV se disaient prêtes à s'en charger (c'était le cas de Nancy, où Maurice Bouchez fut chargé de cette tâche pour l'allemand, mais le projet n'aboutit pas), d'autres ne voulaient pas que fût entamée la liberté du professeur, et réclamaient quelques notions simples d'histoire pour tout programme.

### *Émergence d'une nouvelle doctrine*

Les enseignants d'allemand ne se voyaient donc pas enseigner principalement des « questions allemandes ». L'image du métier, majoritaire parmi les professeurs en exercice, convergeait autour de 1930 avec celle du jury des concours. Cette quasi-unanimité accréditerait l'idée que rien d'hétérogène ne se mêlait à ce choix, dicté par la « vocation » des enseignants, et la définition d'un projet éducatif moderne. Mais outre que les humanités modernes n'étaient pas le seul cadre de l'enseignement de l'allemand, et que nombre de personnes en répondant à l'enquête de l'APLV parlaient pour d'autres qu'elles-mêmes (les enseignants des universités, entre autres), il ne faut pas perdre de vue le facteur particulier que constitue l'objet de cet enseignement : s'identifier à des spécialistes de l'Allemagne, cela engageait à traiter du « problème allemand », à aborder des questions d'ordre historique, idéologique, politique. Comment éviter, sur la plupart des questions de « civilisation », même en ne se cantonnant pas à l'actualité, de toucher à des sujets « brûlants » dans un pays où l'on demandait aux enseignants une stricte neutralité politique, alors que les tensions et les conflits ne s'arrêtaient pas aux portes des lycées ? Les professeurs qui voulaient enseigner dans la sérénité avaient tout intérêt à s'appuyer sur une approche littéraire, et à choisir des textes vierges de toute dimension idéologique. Toute la discussion sur les humanités modernes et sur l'implication de la civilisation montre le souci des enseignants de préserver les langues vivantes dans l'enseignement secondaire comme un « sanctuaire », et en corollaire, de défendre l'autonomie du professeur, son autonomie pédagogique, mais aussi son autonomie par rapport au monde extérieur, qu'il soit économique ou politique.

Conjointement à ce débat, la question des épreuves du baccalauréat est réactivée. La discussion sur les épreuves qui seraient adaptées à ce canon de connaissances fait émerger un accord sur quelques aspects : refus d'instaurer une dissertation sur une question de civili-

sation, mais refus également de l'ancienne composition de « leçons de choses » ; retour en grâce de la traduction (version, thème d'imitation), prééminence des textes. C'est à propos d'une explication de texte qu'on « parlera » « un peu » de civilisation (1).

Le débat suscité par la notion d'enseignement méthodique de civilisation et d'histoire littéraire permet l'émergence d'un corps de doctrine qui prend le relais de celui qui s'était formé autour de la réforme de 1902, et qui regroupe tous les aspects du métier, aussi bien ce qu'on appelle aujourd'hui le « profil » de l'enseignant que les méthodes à mettre en œuvre. Savoir si l'allemand doit adhérer à ce corps de doctrine commun, ou constituer le sien, ne semble pas avoir été une question débattue. Dans ce débat, l'allemand n'a pas un statut particulier ; les choix des enseignants d'allemand semblent être motivés par les mêmes raisonnements que ceux de leurs collègues. Cependant, la démarche des enseignants d'allemand avait une dimension historique particulière, liée à leur généalogie. Dans un passé encore récent, ils s'étaient pliés à la prééminence des humanités classiques dans la culture française, aux critères du bon goût, pour donner à l'allemand une « dignité » reconnue. Spécialistes de littérature, les professeurs d'allemand se plaçaient sur le terrain de la culture générale et du bon ton reconnu par l'ensemble de la bourgeoisie française. S'ils y renonçaient au profit d'une « spécialité » (économique, historique, philosophique) qui n'était pas identifiable par la plupart des Français, quelle reconnaissance sociale pouvaient-ils en espérer ? De ce fait, si leur choix pour un profil littéraire converge avec celui de leurs collègues des autres disciplines, il repose en partie sur des motivations différentes.

## 2. Les concours de recrutement (2)

### *Les jurys (3)*

Rappelons qui enseignait l'allemand dans les lycées de garçons : les professeurs agrégés et les professeurs titulaires du certificat

---

(1) *LM*, 1928, compte rendu de l'AG du 26 décembre 1927, en particulier p. 41.

(2) Cf. Michael Werner : « Les concours de recrutement des enseignants de 1842 à 1953 : agrégation et certificat d'aptitude », in Michel Espagne et Michael Werner : *Les études germaniques en France*, pp. 287 sqq.

(3) Pour une information d'ensemble sur l'agrégation, nous renvoyons à André Chervel : *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Kimé, 1993 et Yves Verneuil : *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et les collèges. Les licenciés étaient admis à enseigner, comme « délégués », en l'absence de titulaires issus d'un concours.

Le rôle de l'agrégation dans l'établissement de normes, de canons, de pratiques, bref son influence sur l'ensemble du fonctionnement des disciplines, n'est plus à démontrer après les publications d'André Chervel, Michael Werner et Yves Verneuil. La particularité des langues vivantes tient à leur antériorité dans les concours, puisque le certificat d'aptitude existe depuis 1841, en même temps qu'à leur tardive reconnaissance dans la hiérarchie des disciplines (1). La situation périlleuse de l'allemand entre les deux guerres est une donnée particulière, dont il s'agit d'étudier l'incidence dans les concours de recrutement d'allemand. C'est à travers la conception du métier telle qu'elle se dessine dans un « profil » d'enseignant que nous tenterons d'approcher l'évolution de la discipline.

Le jury de l'agrégation fait appel, pendant la période de référence, à 15 personnes au total, sous la présidence successivement d'Isaac-Julien Rouge jusqu'en 1924, et de Joseph Dresch de 1925 à 1941. Le jury du certificat d'aptitude fonctionne de façon semblable, avec deux présidents jusqu'en 1937, Auguste Pinloche puis en 1923 l'inspecteur général Maurice Potel, qui sera relayé en 1938 par le nouvel inspecteur général, André Louis Fouret. Pour l'agrégation, le président est assisté de trois collègues, généralement deux universitaires et un professeur de lycée ; au certificat d'aptitude, le jury est plus réduit, mais comprend généralement, outre l'inspecteur général qui préside, un universitaire. C'est ainsi que Félix Piquet, Hippolyte Loiseau, Jean-Édouard Spenlé et Edmond Vermeil sont tour à tour au jury de l'agrégation et du certificat d'aptitude. Cette stabilité des présidents, ainsi que le cercle relativement réduit des membres du jury et l'interaction entre les deux jurys, contribue de façon importante à façonner la discipline. Le fait que le programme du certificat soit défini à partir de celui de l'agrégation est un facteur de cohérence supplémentaire. La conception qu'avait l'administration du profil idéal des professeurs d'allemand était représentée par les deux présidents de jury, un recteur et un inspecteur général ; la durée dans la fonction est un facteur

---

(1) Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner : *Philologiques II*, *op. cit.* Sur les concours de recrutement, pp. 113 sqq.

essentiel dans la construction de la discipline à travers les concours : Joseph Dresch présida le jury de l'agrégation pendant 15 ans. Enfin, la présence au jury de l'agrégation de professeurs de lycée, dont certains agissaient dans l'espace public (comme auteurs de manuels, comme militants de l'APLV, ou comme rédacteurs de la *RELV*), assure d'une part le contact avec la pratique de l'enseignement, d'autre part une diffusion des conceptions des jurys dans le milieu enseignant.

La structuration de la discipline était donc assurée par un milieu relativement homogène, constitué en réseaux : les jurys de concours, les inspecteurs généraux et les enseignants qui collaboraient avec eux à la formation pédagogique des enseignants (dans le cadre de « stages pédagogiques », entre autres) ; l'APLV, qui par ses contacts réguliers avec les inspecteurs généraux et avec les services compétents du ministère, et par le maillage des régionales et son bulletin, remplissait les fonctions de réflexion, de proposition, de consultation et de médiation. On peut supposer que quelques noms étaient connus de tous les enseignants d'allemand, jusque dans les petits lycées de province. C'était le cas, entre autres, d'Hippolyte Loiseau et de Joseph Dresch. Le premier était professeur à l'université de Toulouse, et participait à ce titre à la préparation des candidats aux concours ; il fit partie du jury du certificat d'aptitude de 1923 à 1926, et de celui de l'agrégation de 1929 à 1931. Il disposait, par sa fonction de rédacteur en chef de la *RELV*, d'un outil de diffusion de ses conceptions, (on parlait alors de « propagande »), dont nous ne pouvons apprécier l'efficacité, faute d'information sur la diffusion de la revue, mais qui garantissait du moins une répercussion dans les autres revues pédagogiques. Joseph Dresch (1), après avoir occupé une chaire en études

---

(1) Joseph Dresch (1871-1958) ancien élève de l'École normale supérieure, agrégation en 1897, thèse en 1904 sur Gutzkow et la jeune Allemagne ; professeur aux lycées d'Agen, de Poitiers et au lycée Lakanal de 1898 à 1906 ; maître de conférences à l'université de Nancy de 1906 à 1909, puis professeur à l'université de Bordeaux jusqu'en 1922. Recteur de l'académie de Toulouse de 1922 à 1931 ; de 1931 à 1938, recteur de l'académie de Strasbourg. Interprète auprès de l'État-major de la XVII<sup>e</sup> armée, puis du Quartier général pendant la Première Guerre mondiale, chevalier de la Légion d'honneur à titre militaire en 1918, officier, puis commandeur en 1939. Cf. Christoph König (dir.) : *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950*, Berlin, Walter de Gruyter, 2003. Voir également M. Espagne et M. Werner : *Les études germaniques*, pp. 476 et 510. Son père, François Joseph (ou Joseph-François) Dresch, est l'auteur, à partir des années 1870, de manuels scolaires pour l'allemand. Cf. Alain Choppin : *Les manuels scolaires*, op. cit.



germaniques à Nancy, fut recteur de l'académie de Toulouse, avant d'être appelé en 1931 à diriger celle de Strasbourg. Ses fonctions lui permirent d'influencer par le biais de l'agrégation non seulement l'enseignement de l'allemand dans le secondaire, mais aussi les études germaniques, dont la préparation revenait, à côté de l'École normale supérieure, aux universités.

Ce réseau avait le moyen d'influencer les enseignants par les revues et, au fur et à mesure que le corps enseignant se structurait, d'agir dans toutes les académies ; d'autre part, il agissait sur le profil des enseignants par la formation et le recrutement, et par ce biais, sur les études germaniques au niveau universitaire. Il s'agit bien de ces « chefs d'école » dont Michael Werner écrit qu'ils « ont fait de l'agrégation, à l'époque, un instrument efficace d'orientation et de contrôle de la discipline » (1).

### *Les modalités*

L'accès à l'agrégation était réservé aux candidats de moins de 30 ans pourvus du diplôme d'études supérieures, qui lui-même supposait d'être licencié ; jusqu'à la réforme de 1920 qui portait la licence à 2 ans, sous la forme de quatre certificats spécialisés (2), la licence pouvait être acquise en un an. Pour le certificat d'aptitude, il suffisait du baccalauréat.

Les « Alsaciens-Lorrains », qui avant 1918 n'avaient pas suivi la même scolarité ni obtenu les mêmes diplômes universitaires que les autres candidats, et qui pouvaient se présenter avec les grades allemands acquis avant 1918, firent l'objet d'un classement spécial jusqu'en 1928. Autre cas particulier, les candidats mobilisés, empêchés de se présenter au concours du fait de la guerre.

Les coefficients de l'agrégation d'allemand étaient identiques à ceux de l'agrégation d'anglais à l'écrit, mais ils s'en distinguaient à l'oral, pour les épreuves d'admission. Les épreuves écrites avaient pour coefficient 4 pour la composition française et la composition en langue étrangère, 3 pour la traduction, thème et version ; à l'oral, la leçon française, la leçon allemande et l'explication de texte avaient le

---

(1) Michael Werner : *Les concours de recrutement*, *op. cit.*, p. 294.

(2) Antoine Prost, *op. cit.*, p. 508.

coefficient 4, le thème 3, tandis qu'en anglais toutes les épreuves avaient le même coefficient, 4.

Au certificat d'aptitude, les épreuves d'admissibilité étaient au nombre de trois, avec un coefficient identique, 1 : thème, version, et composition allemande. À l'oral, le thème et la version avaient le coefficient 2, la lecture expliquée et le commentaire grammatical 1, à quoi s'ajoutait une évaluation de la prononciation avec coefficient 1 (1).

Le programme de l'agrégation, pendant la période qui nous intéresse, est réparti en deux ensembles : Histoire de la civilisation et Histoire de la littérature, subdivisées chacune en 3 questions (2). Le programme du certificat, qui reprend quelques auteurs de celui de l'agrégation, n'est pas formulé en « questions », contrairement à l'agrégation, mais en « œuvres ». Pour les autres domaines de connaissance, le programme du certificat est complété par des manuels, des ouvrages de vulgarisation. Dans son article, Michael Werner signale le lien entre cette structuration et les progrès des « sous-champs du savoir », à partir du début du siècle. Au fur et à mesure que la germanistique universitaire se spécialise, et que paraissent travaux et thèses de germanistes français, les « piliers » de la germanistique française se consolident, et investissent les programmes.

Si le programme de l'agrégation est lourd, il ne comporte aucun ouvrage de théorie linguistique. On demande aux candidats de faire un commentaire grammatical dans le cadre de l'explication de texte, et de faire preuve de connaissances de phonétique, de morphologie, etc. ; à propos de l'auteur de moyen-haut-allemand, qu'ils doivent être capables de traduire, on attend d'eux des notions d'histoire de la langue et de grammaire historique, qui constituaient le programme du certificat de philologie de la licence. Il ressort d'ailleurs des rapports, jusqu'à la fin des années 1930, que les candidats sont insuffisamment préparés à cette épreuve.

L'agrégé doit donc faire la preuve d'une compétence en philologie qui n'est pas demandée au certifié, dont la compétence est évaluée par une épreuve spécifique à l'oral, le commentaire grammatical. Il

---

(1) *RELV*, 1920, p. 410.

(2) Michael Werner : « Les concours de recrutement », *op. cit.*

est à noter que la prononciation, qui est notée séparément dans les agrégations des autres langues, et au certificat d'aptitude d'allemand, ne l'est pas à l'agrégation d'allemand, où elle fait partie de l'appréciation globale de la compétence à l'oral.

### *L'agrégation franco-moderne*

En 1930, les *LM* rendent compte d'un débat autour de l'agrégation «franco-moderne», qui renoue avec une question lancée en 1923, et, plus anciennement, en 1896 (1). Les germanistes prirent une part active à ce débat, qui concernait l'ensemble des langues vivantes. En 1923, c'était Ernest Tonnelat (germaniste de l'Université de Strasbourg, et un des fondateurs de la régionale de l'APLV en Alsace), qui avait présenté un projet d'agrégation «franco-moderne», «habilitant ses lauréats à enseigner le français en même temps qu'une langue vivante». Cette initiative reposait alors, selon Fouret, sur le succès de l'expérience tentée en Alsace et en Moselle, où l'enseignement du français avait été confié à des professeurs d'allemand; un des aspects positifs de cette expérience semble avoir été que les professeurs d'allemand pouvaient assurer la fonction de professeur principal, ce qui renforçait leur influence. Le débat se solda cependant par un renvoi de la question, jugée prématurée. La question resta latente pendant plusieurs années, jusqu'à ce qu'en 1928, la rumeur fût état d'un projet du ministère de créer une agrégation franco-moderne, dans laquelle le directeur de l'Enseignement secondaire au ministère, interrogé par le bureau de l'APLV, déclara voir «la branche de salut des humanités modernes». Il s'agissait de trouver une solution au problème permanent du poids de l'ensemble des langues modernes (français et langues étrangères) face aux langues anciennes.

Louis André Fouret, chargé par l'association de préparer un rapport sur la question, fit une enquête auprès des régionales et auprès d'universitaires, et ce à deux niveaux : la première partie de l'enquête portait sur le principe d'une agrégation franco-moderne qui remplacerait les agrégations de langue vivante spécialisées; la seconde partie consistait en un questionnaire, élaboré en collaboration avec Fernand Mossé, sur les modifications à apporter aux agrégations existantes. Des réponses trop rares et dispersées, qui reflétaient surtout l'avis de quelques universitaires, Fouret ne put tirer une synthèse qui

---

(1) *LM*, 1930, pp. 49 sqq. Assemblée générale de décembre 1929.

aurait permis à l'APLV de prendre position. Parmi les partisans de l'agrégation franco-moderne figurent les germanistes Tonnelat, Andler, Rouge et Dresch, qui saluaient « l'élargissement du rôle des professeurs de langue vivante ». Mais d'autres la refusaient en rappelant l'échec de l'agrégation spéciale (1) et les acquis de la spécialisation. Les appréciations sur l'agrégation de langues existante se partageaient entre les positions extrêmes. La critique portait sur l'écart entre le concours et le métier ; ainsi, l'angliciste strasbourgeois Koszul et le germaniste Julien Rouge étaient d'avis que l'agrégé « apprend trop autre chose que ce qu'il sera appelé à enseigner ; il n'apprend pas assez ce qu'il serait souhaitable qu'il sache plus tard ». Si le linguiste Lucien Tesnières se distingue dans ses réponses par la critique radicale contre l'existant (l'agrégation serait « une pépinière de déclassés », les agrégés des « illettrés linguistiques »), d'autres voient dans l'agrégation une réponse efficace, quoique susceptible d'améliorations, aux besoins de l'enseignement secondaire. Les suggestions sont, là encore, d'une telle diversité que la synthèse en est impossible. Elles vont du renforcement du pôle linguistique, incluant la phonétique, jusqu'à l'étude des auteurs antérieurs au xv<sup>e</sup> siècle ; au passage, renforcement ici de la civilisation, là de l'étude d'une seconde langue, ou du latin... Certaines réponses renouent avec une critique ancienne, celle de l'insuffisance de la formation pédagogique. Devant les réponses disparates à son enquête, Fouret en est réduit à conclure que « la question n'est pas encore mûre ».

Les agrégations de langue vivante spécialisées sont donc provisoirement conservées, mais le débat dont elles ont fait l'objet a des répercussions, autour du changement de décennie, dans les critères du jury, du moins de celui d'allemand. La participation relativement active de germanistes témoigne de l'inquiétude sans relâche pour leur discipline, inquiétude qui se traduit diversement. Si, dans le cas de l'agrégation franco-moderne, les germanistes se sont exprimés plutôt dans le sens de la rupture avec le modèle hérité des décennies passées, nous verrons qu'à la suite de l'abandon de ce projet, ils tenteront de conforter leur discipline par d'autres moyens.

---

(1) Voir André Chervel, *op. cit.*, pp. 157 sqq.

*À la recherche de l'équilibre*

André Chervel place l'influence du concours sur les disciplines dans une alternative : « tantôt la pesanteur de cette institution largement autonome ralentit certaines évolutions ; tantôt certains jurys savent, par le biais du concours, donner une impulsion vigoureuse à toute la jeune élite du corps enseignant » (1). Michael Werner, quant à lui, fait culminer le mouvement de modernisation des études germaniques sous l'effet des concours dans les années 1920, « où l'agrégation apparaît véritablement à la pointe de la discipline, tout en s'ouvrant sur la dimension contemporaine, aussi bien en littérature qu'en civilisation. À partir du milieu des années 1930, les positions se figent » (2). Il souligne « un effet de répétition », l'appauvrissement de la base textuelle des questions de civilisation. Si les sujets se figent et se répètent, maintenant dans l'immédiat un équilibre entre les contraintes externes et internes qui s'exerçaient sur l'allemand, le « déclin » des années 1950, avec son « recentrage autour de l'axe littéraire » était de fait en préparation.

La recherche de l'équilibre entre la littérature et la civilisation caractérise l'agrégation dans les années 1920, pour céder le pas à un « tournant littéraire » à la fin de la décennie. Si la civilisation semblait, dans les périodes de tension de l'après-guerre, devoir prendre le pas sur la littérature, pour faire des professeurs ces spécialistes des questions allemandes contemporaines que l'« intérêt national » exigeait, la dimension littéraire du concours et du métier est rappelée avec insistance autour de 1930. Il semble exister alors un hiatus entre la conception du jury et celle des candidats, issus de l'enseignement secondaire et frais émoulus de leur formation universitaire, dont les connaissances avaient évolué dans le sens d'une compétence globale sur l'Allemagne, au détriment du domaine littéraire. C'est ce qui ressort d'une série de rapports, qui rappellent qu'il s'agit de sélectionner des philologues, dont la compétence, ne pouvant par nature être universelle, se devait d'être linguistique et littéraire ; à titre d'exemple, citons un passage du rapport de l'agrégation de 1929. « L'agrégation d'allemand ne peut prétendre à cumuler les compétences particulières du linguiste, de l'historien, du philosophe, du théologien, de l'économiste et du musicographe. Elle fait simplement appel à certaines

---

(1) André Chervel, *op. cit.*, p. 214.

(2) Michael Werner : *Les concours de recrutement*, *op. cit.*, p. 295.

connaissances philosophiques, historiques, économiques, à certaines notions de l'histoire de l'art indispensables pour mieux pénétrer l'esprit d'une civilisation, fixé dans des textes littéraires. Mais c'est sur l'étude approfondie, l'analyse et le commentaire de ces textes que doit porter en fin de compte l'effort principal » (1).

Si le rôle de l'agrégé d'allemand dans les humanités modernes est défini par le jury comme un enseignement littéraire, il semble qu'il y ait une contradiction avec l'objectif synthétisé dans la formule « enseigner l'Allemagne », qui supposait un savoir global, non seulement historique ou philosophique, mais aussi une connaissance des réalités contemporaines et un suivi de l'actualité. Qu'il s'agisse de la recherche d'un équilibre devant une dérive encyclopédique des connaissances, d'une hésitation sur la voie à suivre compte tenu des mouvements internes au système éducatif, d'un repli devant la difficulté à exploiter en classe les compétences gagnées à la fréquentation assidue de la politique de l'Allemagne, la convergence de ce « profil » avec celui qui se dégage des enquêtes de l'APLV témoigne d'une forte homogénéité du corps des professeurs d'allemand dans cette conception du métier.

L'importance de l'explication de texte au concours est réaffirmée sans relâche au cours des deux décennies. Exercice central de l'enseignement des langues, c'est là, affirment les rapports, que le savoir-faire du professeur se manifeste. Cet exercice faisait office, nous l'avons dit, d'épreuve de grammaire, mais aussi de traduction. Le candidat germaniste traduisait d'abord, expliquait ensuite, et incluait dans son explication le commentaire grammatical. « Serrer le texte au plus près », « pénétrer la pensée de l'auteur », proscrire la paraphrase et la leçon plaquée sur le texte, telles sont les remarques récurrentes. C'était l'occasion, pour les candidats, de briller par des qualités « littéraires » que le jury attendait de lui, et qu'il semble enfin trouver en 1939. Cette année-là, Joseph Dresch souligne dans son rapport le bon niveau en traduction des admis, et se réjouit d'avoir rencontré dans cette promotion plus de qualités littéraires que par le passé (2).

---

(1) RELV, 1929, p. 436. Rapport de l'agrégation de 1929.

(2) Rapport de l'agrégation d'allemand de 1939, RELV, 1939, p. 404.

Qualité de la traduction, qualités littéraires, insistance sur la qualité du français, que les rapporteurs trouvent négligé, ce qu'ils attribuent à l'entraînement intensif en allemand des candidats. Le « germanisme » déteindrait sur la langue des candidats, émaillée de mots allemands, alors même que leur niveau en allemand, jusqu'à la fin des années 1920, laisse fort à désirer (1).

C'est généralement en rapport avec un commentaire sur la langue qu'il est fait mention des « Alsaciens-Lorrains ». Dans la première décennie, les maladresses de rédaction, les faiblesses en français semblent handicaper les candidats alsaciens et mosellans. Dès lors que le classement spécial disparaît, le repérage des « Alsaciens-Lorrains » est aléatoire ; en effet, de nombreux étudiants « de l'intérieur », faute de pouvoir se rendre en Allemagne, ont fait leurs études et préparé les concours à Strasbourg. Les rapporteurs de l'agrégation et du certificat proposent parfois une analyse par université d'origine des admissibles et des admis, où Strasbourg arrive en deuxième place, après la Sorbonne. En 1938, Joseph Dresch consacre le statut de l'université de Strasbourg dans les études germaniques, en reconnaissant qu'elle a contribué à élever le niveau du concours (2).

### *Le « tournant psychologique »*

Si l'on admet, avec André Chervel, que les rapports de concours servent au dialogue, par-dessus la tête des candidats, entre les jurys et les universités (3), le tournant qui se dégage des rapports autour de 1930 pourrait être mis au compte de différences, voire de divergences de vues à l'intérieur de la germanistique. À qui s'adresse la critique récurrente du manque d'entraînement à la traduction, ou au moyen haut-allemand : aux candidats, ou aux enseignants qui les préparent aux concours ? Dans le rapport de l'agrégation de 1929, dont nous avons cité un extrait ci-dessus, le jury semble vouloir redresser une évolution de la préparation des étudiants qui contrevient à sa conception des choses, et parer de ce fait à une évolution de l'enseignement de l'allemand. Avant d'aboutir à la conclusion déjà citée, Jean

---

(1) Le premier rapport qui signale une légère hausse du niveau d'ensemble du concours est celui de 1929, mais le niveau de langue est encore jugé insuffisant, *RELV*, 1929, p. 433.

(2) Rapport de l'agrégation d'allemand de 1938, *RELV*, 1939, p. 49.

(3) André Chervel, *op. cit.*, p. 246.

Édouard Spenlé, rapporteur de l'épreuve de dissertation allemande, cherche à délimiter, à propos du sujet qui était une pensée de Max Stirner tirée de *L'Unique et sa propriété* (*Der Einzige und sein Eigentum*), entre « philosophie dogmatique », et « histoire de la civilisation ». Il appuie cette distinction sur la démonstration suivante : « En une formule lapidaire, l'auteur indique le moment précis dans l'évolution morale de l'Humanité que reflète cette œuvre qui est à la fois l'aboutissement d'un long effort de critique rationaliste et l'annonciation d'un culte nouveau de l'individu, réalité unique et informulable, en révolte contre toutes les emprises étrangères et contre les « vérités » d'ordre général. Il s'agissait donc de dégager la valeur symptomatique de l'œuvre de Stirner en la replaçant dans le moment ainsi défini. Une question d'histoire de la civilisation, comme on voit, et non une question de philosophie dogmatique » (1). En rappelant le rôle central des textes, il cherche à dissiper des « malentendus » : le traitement *ex cathedra* de questions d'un point de vue purement historique, au lieu d'interpréter des textes littéraires « intéressants par les conflits d'idées et de sensibilité qui s'y trouvent exprimés et qui ont donné leur marque à toute une époque de la civilisation allemande ». Il voit dans la priorité accordée à l'histoire de la pensée sur les textes « un renversement des points de vue », qui représente « un danger réel ». Danger qu'il commente ainsi : « Non seulement les candidats abordent des questions auxquelles ils sont insuffisamment préparés, avec une documentation de seconde main, hâtivement assimilée, mais ils risquent aussi de perdre le bénéfice de la discipline spéciale, linguistique et littéraire, à laquelle ils se sont entraînés ».

Hippolyte Loiseau, rapporteur de la version (un texte tiré du *Goethe* de Gundolf), commente la difficulté qu'ont eue certains candidats à rendre le sens du texte en français en insistant à son tour sur le rôle des textes dans l'enseignement de l'allemand. « Les candidats ont tendance à considérer la version comme la plus modeste des épreuves du concours, qui fait humble figure auprès de ses sœurs aînées, les dissertations. En fait, c'est peut-on dire, du point de vue pédagogique, du point de vue des réalités de l'enseignement, avec l'épreuve de traduction commentée de l'oral, l'épreuve la plus essentielle. Fatalement, quelle que soit la méthode, reine de l'heure, la

---

(1) RELV, 1929, p. 435.



compréhension des textes, donc, en dernière analyse, la traduction, sera toujours la fin dernière de l'enseignement des langues vivantes, car la plupart des élèves, lorsqu'ils auront quitté l'école, auront bien plus souvent l'occasion de traduire que d'écrire ou de parler. Toutes les théories ne prévaudront jamais contre ce fait » (1).

Cette insistance sur les textes et sur les domaines de compétence des futurs professeurs d'allemand se retrouve dans les remarques sur les épreuves orales, où le président du jury, Joseph Dresch, déplore que les leçons de civilisation sur Feuerbach, Stirner et Bismarck n'aient été parfois « que des exposés de faits, ternes et sans précision ». Pour les préparateurs et les futurs candidats qui s'interrogeaient, à ce point de la lecture du rapport, sur la bonne façon de faire, arrive la réponse : « Les questions posées ont été traitées du point de vue purement historique et non, comme on l'attendait, du point de vue psychologique ».

Dresch poursuit par un exposé que nous reproduisons intégralement, tant il nous paraît significatif d'une évolution dont les effets dépasseront largement les limites de notre période :

« Le candidat n'avait pas compris que, en inscrivant au programme de 1929 le radicalisme de Feuerbach, l'anarchisme de Stirner, la politique religieuse ou sociale de Bismarck, on n'avait pas voulu rivaliser avec l'agrégation de philosophie ou celle d'histoire ; il n'avait pas vu que ce qu'on lui demandait avant tout c'était de chercher à démêler à l'aide des textes l'attitude et les réactions personnelles de Feuerbach, Stirner ou Bismarck vis-à-vis des problèmes, des faits de la réalité ».

Pour structurer la discipline dans les années 1930, les lignes directrices seraient donc de mettre l'accent sur les « réactions personnelles », sur le « point de vue psychologique », et non historique. La tentative de redéfinition de la discipline qui s'opère là s'appuie sur la dimension littéraire pour tenter d'y faire entrer l'apport de la civilisation, et de fonder ainsi une nouvelle doctrine, qui tend vers une forme d'« histoire des idées » dont Spenlé, entre autres, se fait le chef de file (2).

---

(1) Rapport de l'agrégation d'allemand de 1929, *RELV*, 1929, p. 437.

(2) Nous renvoyons, pour le rôle de l'histoire des idées, à Gérard Raulet : « L'histoire des idées. Situation et fonction », in M. Espagne et M. Werner : *Les études germaniques*, op. cit., pp. 379 sqq.

*Une discipline hybride*

Il semble, à la lecture de nos revues, que la diffusion de la doctrine ait été bien orchestrée. Dans un article de 1931, intitulé « À propos de l'agrégation d'allemand » (1), Loiseau revient sur le problème de la civilisation : « Trop de candidats se laissent, semble-t-il, hypnotiser, si je puis dire, par les questions de civilisation, et c'est sur elles qu'ils font porter le gros effort de leur préparation ; ils donnent l'impression de se désintéresser quelque peu des questions de littérature ».

Venant de quelqu'un qui a répété pendant des années – et qui bientôt entonnera à nouveau ce refrain – que le rôle du professeur d'allemand était désormais d'informer sur les réalités allemandes, il est pour le moins surprenant de lire que si ces questions de civilisation sont « particulièrement intéressantes, surtout quand elles sont actuelles, comme l'était dans le programme de 1931 celle de la Constitution de Weimar [...] [elles] sont souvent à peu près uniquement des questions de faits, où l'interprétation personnelle joue un rôle secondaire. On a tout fait, ou presque, quand on a enregistré ces faits dans sa mémoire ».

C'est ainsi qu'il justifie une hiérarchie entre les domaines constitutifs de l'enseignement : « si les programmes présents de l'enseignement secondaire imposent aux professeurs d'être au courant de la civilisation du pays étranger dont ils enseignent la langue, il n'en reste pas moins vrai que la lecture et l'explication des textes de la littérature demeurent l'essentiel de leur tâche. Il faudrait donc qu'ils s'y entraînent sérieusement ». Il règle son sort à la civilisation, en proposant d'en faire une matière d'oral aux concours, avec pour résultat de purifier la discipline de son « caractère hybride ». S'il reconnaît à ce caractère une certaine originalité, sa conclusion laisse percer le souci des enseignants de sa génération, celui de la reconnaissance et de la dignité du métier : « Il ne faudrait pas que sous prétexte de modernisme, d'actualisme (sic), les professeurs d'allemand finissent par s'avérer inférieurs au point de vue littéraire à leurs collègues des autres disciplines ».

---

(1) Hippolyte Loiseau : « À propos de l'agrégation d'allemand », *RELV*, 1931, pp. 348 sqq.

Pourquoi cette insistance sur une orientation qui rencontrait un assentiment sinon général, du moins majoritaire? Comme nous l'avons vu, la plupart des enseignants de langues se voyaient dans ce rôle «littéraire», et fondaient leur enseignement sur des textes. S'agissait-il d'une mise en garde adressée aux universitaires qui auraient une approche positiviste des questions, et qui auraient résisté à cette approche «psychologique», analogue à la *Wesenskunde* chère aux Allemands? Faut-il voir ici l'effet d'un conflit entre universitaires, dont les motifs seraient ailleurs, dans l'attribution de chaires à des représentants d'options différentes, par exemple?

N'épiloguons pas sur la volte-face de Loiseau, il y a peu le chantre d'un «nouveau» professeur d'allemand à la compétence quasiment journalistique, et soucieux maintenant de le voir en «littéraire» à tout prix. La question se posait de la scientificité de l'orientation ainsi érigée en vulgate, et des moyens qu'avaient les candidats, et les enseignants en exercice, d'acquérir la tournure d'esprit prescrite, littéraire et «psychologique». La question était loin d'être tranchée. Dans la même livraison de la *RELV* qui publiait l'article de Loiseau paraissait, dans le *Bulletin de la Société des études germaniques*, un compte rendu de l'exposé fait le 6 juin 1931 par Christian Sénéchal, professeur au lycée Buffon, sur la «psychologie des peuples», à propos du livre de E.-R. Curtius, *Frankreich*. L'exposé a pour objet de «tenter d'établir les conditions générales d'une psychologie des peuples vraiment scientifique», la première condition étant de «commencer par un bilan exact et complet des éléments de la civilisation, ce qui exige et beaucoup de temps et beaucoup de compétence, et interdit les essais improvisés et les synthèses hâtives». C'est par une synthèse, et non en oscillant, comme le fait Curtius, entre de simples exposés de faits et des jugements personnels, que l'on peut «pénétrer l'immense forêt des faits de toute sorte que comporte une civilisation» (1). Le même ton critique caractérise d'autres comptes rendus. Il est probable que, pour les germanistes qui se situaient dans le sillage d'Andler, qui était alors toujours un des «maîtres» des études germaniques, cette orientation «psychologique» était considérée comme peu scientifique. Un partage s'opère entre deux options, qui correspondent à la «civilisation» et à l'«his-

---

(1) *Bulletin de la Société des études germaniques*, séance du 6 juin 1931, présidée par M. Rouge. *RELV*, 1931 pp. 355 sqq.

toire des idées», la première plus proche de l'histoire politique et sociale, et l'autre adoptant le point de vue de «l'homme et l'œuvre» mêlé à la «psychologie des peuples» (1).

Retenons de cela que, pour les enseignants d'allemand du secondaire, autour de 1930, la doctrine englobait maintenant, après l'«âme» et le «génie» des peuples sur lesquels s'était construite la dimension culturelle autour de 1900, le «caractère national», et la «psychologie du peuple allemand», ainsi que celle des grandes figures de la culture allemande. C'est moins l'analyse de l'Allemagne dans son actualité qui était réfutée, qu'un savoir factuel, encyclopédique, positiviste. Pourtant le risque de fonder une culture scolaire sur un tissu de généralités et d'extrapolations, que le jury critiquait chez les candidats, était loin d'être écarté. Dès le retour à la tension dans les relations franco-allemandes, le schéma de l'«Allemagne éternelle» refait en effet surface, porté par la vision essentialiste de la nouvelle vulgate. Car les conceptions du jury ne restent pas sans effet sur la discipline, puisqu'il agit directement sur le recrutement des enseignants, et, par les vecteurs administratif, universitaire et médiatique, sur leur enseignement.

### **3. La classe d'allemand**

#### *Les débats pédagogiques*

Les thèmes traités par les articles de notre corpus abordent différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, depuis les exercices jusqu'aux moyens techniques modernes, en passant par le baccalauréat, la question du canon de textes et d'auteurs, les manuels et les contacts avec les pays étrangers. Si cet éventail large montre le souci d'informer, force est de constater que la préoccupation pédagogique tant de la *RELV* que des *LM* est secondaire, à en juger d'après l'espace relativement faible que ces articles occupent et leur fréquence épisodique dans les deux revues de référence. Une critique récurrente de la part d'adhérents, mais peu relayée au niveau «dirigeant», est du reste cette orientation pédagogique, jugée insuffisante, des *LM*. La pédagogie des langues vivantes reste, pendant les

---

(1) Une analyse du lien entre cette évolution interne aux études germaniques et les avatars de la crise intellectuelle et idéologique française et européenne dans l'entre-deux-guerres, utile pour éclairer ce débat, dépasserait le cadre de cette étude.

deux décennies qui nous intéressent, un domaine discuté épisodiquement et marginalement. Si les préoccupations professionnelles concernant les horaires, le statut des langues, leur poids dans les filières et les coefficients au baccalauréat ont laissé plus de traces dans notre corpus que les débats proprement pédagogiques, cela reflète une mobilisation qui, pour être constante, était plus intense pour la « défense des langues vivantes » que pour ou contre le retour du thème ou de la lecture expliquée. De ce fait, il n'est pas surprenant que les articles traitent de questions pédagogiques quand un événement, comme une réforme du baccalauréat ou l'annonce de nouveaux programmes, ou d'une réforme des filières, les met à l'ordre du jour.

La remise en cause des choix de 1902, entre autres de la méthode directe (1), et le débat autour de la réforme de 1923 et de sa remise en cause en 1925 suscitent une réflexion pédagogique qui se stabilise après la publication des instructions de 1925. Si le renvoi à la méthode directe est permanent, que ce soit pour s'en réclamer ou pour en critiquer les « méfaits », l'évolution vers une méthode « mixte », « active », s'impose. Elle s'accompagne de l'abolition d'interdits rigoureux (la traduction, la langue maternelle), et d'une préoccupation renouvelée pour l'étude du vocabulaire et de la grammaire. De nouveaux moyens techniques, déjà expérimentés par des pionniers avant guerre, font maintenant leur entrée officielle dans l'arsenal de l'enseignant : les images fixes, le phonographe, la TSF, le cinéma. Quelques enseignants jouent le rôle de pilotes, parmi eux des germanistes : André Ravizé, qui fut un temps rédacteur en chef des *Langues modernes*, et André Louis Fouret, futur inspecteur général, organisent l'expérimentation et l'information sur ces médias, qui font d'ailleurs l'objet d'une réflexion dès 1925, et d'une prise de position collective pour être présentées au congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV) en 1937.

### *Objectifs et compétences*

Les compétences attendues en allemand à la fin du parcours scolaire sont résumées dans les épreuves du baccalauréat et dans les examens d'admission aux grandes écoles. En 1926, le programme des

---

(1) Pour une étude détaillée de la dimension proprement méthodologique, cf. Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.

connaissances exigées pour l'admission à l'École polytechnique (1), qui donnait le choix entre l'anglais et l'allemand comme langues obligatoires (avec un avantage pour l'allemand, qui avait le coefficient 9 contre 7 pour l'anglais), consistait en cinq points :

« 1) Connaissance de l'orthographe, de la grammaire et des règles de la syntaxe ; 2) Traduction de textes en langue étrangère en langue française ; 3) Traduction de textes français en langue étrangère ; 4) Lecture d'autographes choisis dans la langue courante ; 5) Conversation courante en langue étrangère ».

Le programme d'auteurs relève presque entièrement de l'histoire, en particulier de l'histoire franco-allemande, ce qui ne surprend pas dans le cas d'une école qui relève du ministère de la Guerre : extraits de Goethe (*Campagne in Frankreich*) et de Heine, ainsi que des pages issues de trois manuels : *Lectures allemandes d'auteurs contemporains* de Mathis (2), *Das moderne Deutschland* d'Andler, *Choix de lectures allemandes* de Beley (3), et des extraits du livre de Pinloche (qui était alors maître de conférences à l'École polytechnique) : *Der grosse Krieg 1914-18 in deutschen Originaldarstellungen*. L'épreuve orale consistait pour l'essentiel, comme l'indique la liste des compétences attendues, en traduction. Il n'est pas prévu de lecture expliquée, les textes faisant l'objet de la « conversation courante ».

Les compétences attendues et le programme sont à peu de choses près les mêmes qu'à l'épreuve orale de la deuxième partie du baccalauréat, mais les différences, si minimes soient-elles, font ressortir, par l'absence d'une référence explicite à l'époque contemporaine, la dimension « littéraire » de l'enseignement secondaire. Le programme du baccalauréat ne comporte en effet, pour l'examen de 1927, que trois auteurs : Lessing (extraits de l'œuvre critique), Goethe (*Mémoires, Campagne de France, Faust I*), et Heine (extraits de

---

(1) RELV, 1925, p. 465.

(2) Marcel Mathis publie des manuels à partir de 1890, en particulier un *Cours de langue allemande*, chez Didier, en collaboration avec Meneau, Mueller et Schuerr. Cf. Alain Choppin, *op. cit.*, qui ne mentionne pas le recueil qui est au programme de l'École polytechnique.

(3) *Choix de lectures allemandes 1813-1918 : der Befreiungskrieg, der deutsch-französische Krieg, der Weltkrieg*. À l'usage des élèves de l'École polytechnique et de l'École militaire de Saint-Cyr, et des élèves de philosophie et de mathématiques élémentaires, édité chez Belin en 1923 ; Cf. A. Choppin, *op. cit.* L'édition de 1932 sera interdite par les occupants allemands pendant la Deuxième Guerre mondiale.

prose) (1). Ce programme était identique pour la classe de philosophie et celle de mathématiques. Il est vrai qu'en première (A, A' et B), le programme (commun aux langues vivantes) était de nature à asseoir des connaissances plus variées, mais qui pouvaient, si tel était le choix du professeur, faire abstraction de toute dimension contemporaine: «1) Choix de lectures destinées à faire connaître la vie, l'histoire, la civilisation et les principaux chefs-d'œuvre de la littérature du peuple étranger; 2) Choix de poètes des XVII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles; 3) Pages choisies des romanciers et auteurs dramatiques des XVIII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ».

L'alternative offerte aux professeurs se présentait sous la forme de la classique liste d'auteurs dans laquelle ils pouvaient faire leur choix; pour l'allemand (2): «Goethe: *Iphigénie*, *Egmont*, *Torquato Tasso*, *Götz von Berlichingen*; Schiller: *Wallenstein*, *Die Jungfrau von Orleans*; Kleist: *Prinz von Homburg*. Pages choisies des auteurs dramatiques et des romanciers des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, en particulier de Fontane, G. Keller, C.-F. Meyer, Spitteler, Sudermann, Hauptmann, Hofmannsthal, Liliencron, Thomas Mann, Heinrich Mann, J. Schlaf, Paul Ernst, Frenssen, C. Viebig, Hermann Hesse, Otto Flake, Fr. von Unruh, etc. ».

L'imprécision des titres classiques témoigne de leur dimension canonique, et de leur consécration comme faisant partie de la culture française: «Goethe», comme «Racine», peut se passer de prénom, pour *Iphigénie*, chacun sait qu'il s'agit de *Iphigénie auf Tauris*. L'intégration de la culture étrangère dans la culture française, fondée sur la réforme de 1902, garde ici sa pertinence. Dans une liste aussi longue, l'absence de Rilke et de Stefan George surprend; en revanche, la présence d'auteurs contemporains (aujourd'hui considérés, pour certains, comme mineurs) prouve qu'on ne se limite pas au canon, et que les professeurs sont invités à familiariser les élèves avec les publications récentes (Frenssen, Flake, Ernst, Schlaf...).

---

(1) Cité d'après J.-B. Piobetta: *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, Baillière, 1937.

(2) Nous reproduisons le programme tel qu'il est imprimé chez Piobetta, en supprimant les coquilles qui dénaturent des noms.

*Manuels*

Les professeurs pouvaient faire lire à leurs élèves des extraits de leur choix, dactylographiés et reproduits (1), si aucun manuel ne leur convenait, mais nous supposons que la plupart se servaient de manuels. Sans proposer ici une analyse de manuels, qui relève d'une approche spécifique (2), nous illustrons à partir de deux collections, certains aspects pédagogiques abordés dans les articles de notre corpus, avec une focalisation sur la civilisation.

On sait par les travaux dirigés par Alain Choppin que la production de manuels, importante jusqu'en 1909, s'effondre avec la Première Guerre mondiale. Parmi les auteurs de l'entre-deux-guerres, on retrouve des auteurs qui traversent plus de la moitié du siècle, comme Émile Clarac et Édouard Wintzweiler, auxquels Léon Bodevin se joint dans les années 1920. De nouvelles collections émergent : celles de Maurice Bouchez et de Félix Bertaux et Émile Lepointe. Contrairement à leur dictionnaire franco-allemand, « le » Bertaux & Lepointe, qui jouit d'une grande notoriété, la collection de manuels de Bertaux et Lepointe ne semble pas avoir connu une prospérité comparable à celle de la collection de Bouchez, dont une série, « *Wer will, der kann* » est emblématique pour la classe d'allemand jusqu'à la relève par de nouvelles collections dans les années 1950. Si elle n'a pas été rééditée (3), cette collection de manuels nous paraît néanmoins significative de l'état de la discipline, en raison de l'engagement de Félix Bertaux au sein de l'APLV, et de son adhésion aux humanités modernes, qui justifie le choix des textes. Quant à Maurice Bouchez, c'est sans doute à Nancy, où il avait été chargé par la régionale de l'APLV de préparer un recueil de textes, qu'il a conçu son projet de manuels. La représentativité de ces collections est garantie par l'insertion de leurs auteurs dans la réflexion collective.

Un des objectifs de ces manuels, qui contenaient des illustrations et des exercices, ainsi que des rappels de vocabulaire et d'expressions

---

(1) Nous avons trouvé à plusieurs endroits la mention de cette pratique dans les *LM*, sans plus de précision quant à la façon de faire : une ronéo était-elle mise à disposition des professeurs, du personnel était-il chargé de cela, etc.

(2) Une des conditions essentielles de l'étude de manuels serait d'en suivre les modifications d'une édition à l'autre, et de disposer pour chaque collection d'un échantillonnage suffisant.

(2) Le répertoire d'A. Choppin n'en signale qu'une seule édition.



idiomatiques pour la révision, était d'encourager la lecture autonome des élèves. La collection «Wer will, der kann» de Bouchez, éditée par Belin, séparait, pour les classes de la seconde et de la première, les textes en «civilisation» et «histoire littéraire». Le volume de civilisation présente une structure historique et thématique ; deux parties chronologiques traitent respectivement de la période 1640-1815 et 1815-1871, la troisième donne un aperçu des «mentalités», de ce que Robert Minder appellera l'«idéologie sentimentale» des Allemands (1).

Si l'époque contemporaine est écartée, puisque les textes historiques les plus récents traitent de Bismarck, et si les illustrations romantiques (Spitzweg : *Der arme Poet*, *Die Dachstube*, Richter : *Der Spaziergang*) transmettent une image «enchantée» d'une Allemagne idyllique, le volume n'occulte pas complètement les tensions et les conflits franco-allemands du passé, et permet des allusions au présent. Les textes nationalistes de Ernst Moritz Arndt (*Des Deutschen Vaterland*, *Der Rhein*, *Deutschlands Strom, aber nicht Deutschlands Grenze*, etc.), sont accompagnés de documents qui sollicitent la comparaison avec l'époque contemporaine ; c'est ainsi que l'édition de 1939 reproduit une croix gammée et une pièce de 5 mark de 1930, qui reprend la formule de revendication sur le Rhin, «fleuve allemand» (2). Cette illustration donne lieu à un exercice de thème : «En 1930, pour fêter le départ des Français évacuant volontairement la Rhénanie, qu'ils auraient pu occuper suivant le traité de Versailles jusqu'en 1935», etc. Le choix de documents présentés dans la partie d'histoire des mentalités nous paraît au contraire figé dans une image stéréotypée ; entre baroque et romantisme, c'est une Allemagne où la

---

(1) Nous citons d'après Denis Goedel : «L'interdisciplinarité selon Robert Minder ou les aléas de l'«histoire culturelle mindérienne», in : Christine Maillard et Arlette Bothorel-Witz (dir.) : *Du dialogue des disciplines*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, (coll. Faustus), 1998, p. 89. Le livre de Robert Minder : *Allemands et Allemands*, publié en 1948, tente une synthèse entre des données objectives, géographiques et économiques, et la «psychologie des peuples».

(2) Maurice Bouchez, collection *Wer will, der kann*, classe de Seconde et Première. 1 : Civilisation. «Art und Tat», Paris, Belin, 1939 (4<sup>e</sup> éd.). La pièce de 1930 ainsi que le thème cité, p. 158. La croix gammée, p. 147, sans autre légende que «Das Hakenkreuz», accompagne le refrain emblématique du mouvement des «Gymnastes» (il s'agit de la «Turnbewegung» de Friedrich Ludwig Jahn 1778-1852), «Frisch, fromm, fröhlich und frei». Sur la signification en tant que «lieu de mémoire» de cette formule dans le nationalisme allemand depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, cf. Gertrud Pfister : «Frisch, fromm, fröhlich, frei», in Étienne François et Hagen Schulze (dir.) : *Deutsche Erinnerungsorte*, Munich, C. H. Beck, 2001, vol. II, pp. 202 sqq.

modernité (mis à part des aperçus rapides sur la gare de Leipzig ou les usines Krupp à Essen) se limite à la musique de Wagner, et qui ignore les mutations sociales des dernières décennies. Contrairement à ce qu'on pourrait attendre au vu du titre de la 3<sup>e</sup> partie, «Deutschlands Gesicht und Gemüt» (1), la doctrine de la «psychologie des peuples» est marginale dans le volume. L'image que ce manuel donne de l'enseignement de l'allemand aux grands élèves est plus traditionaliste que les programmes ne l'imposent, mais conforme au profil de la discipline déterminé par les concours de recrutement et les choix de la corporation. C'est dans les manuels destinés aux petites classes que domine une Allemagne enchantée ; issus du patrimoine populaire, les poèmes, contes, légendes, et chansons, ainsi que l'iconographie, constituent une culture germanique très éloignée des réalités du moment.

La collection de Bouchez n'est pas un cas particulier ; elle est conforme aux textes officiels, dont elle donne une interprétation certes prudente, mais autorisée. Pour la classe de troisième, le manuel de Bertaux et Lepointe *L'allemand et l'Allemagne par les textes*, édité par Hachette (2), présente une sélection de thèmes, de textes et d'illustrations qui lui permettraient de s'insérer sans rupture entre les manuels de Bouchez, entre le volume destiné aux élèves de cinquième sous le titre de *Stadt und Land* et celui de seconde et première, *Art und Tat*. Une tonalité moins idéalisante, moins de gravures romantiques, le souci de montrer une réalité sociale moins champêtre et moins désuète, une touche d'humour, correspondaient aux besoins d'élèves adolescents, besoins dont les instructions ministérielles tenaient compte dans leurs recommandations. Le manuel de Bertaux et Lepointe, par sa structure chronologique, de l'époque carolingienne jusqu'au Reich wilhelminien, et la proportion assez élevée d'auteurs contemporains (Heinrich Mann, Thomas Mann, Arno Holz, Fontane, Schickelé, etc.) a l'ambition de confronter les élèves au «spectacle récent d'une domination sans mesure, menaçante et minée en son fond», comme les auteurs l'indiquent dans leur introduction.

---

(1) Ce titre embrasse la vision «externe» (*Gesicht*) et la vie de l'«âme», le sentiment (*Gemüt*).

(2) Félix Bertaux et Émile Lepointe : *L'allemand et l'Allemagne par les textes*, classe de troisième, Paris, Hachette, 1925. Les auteurs expliquent leur démarche dans une préface, contrairement à Bouchez, dont la collection (du moins dans les éditions que nous avons consultées) ne contient pas de préface.

*L'art d'enseigner*

Comment les textes susceptibles de servir à cet enseignement, extraits de Theodor Fontane (*Irrungen, Wirrungen*), d'Otto Flake (*Freitagsskind*) et d'une pièce de René Schickelé, étaient-ils exploités pour atteindre l'objectif d'une « image sensible, nuancée, fidèle » ? On touche là à la question du savoir faire du professeur, à l'art d'enseigner, dont nous n'avons pas de trace directe (1). Le moyen préconisé comme étant l'exercice par excellence, la lecture expliquée, ne saurait se réduire aux questions qui suivent les textes dans les manuels, selon un procédé mécanique de questions fermées, généralisées dans l'enseignement de l'allemand, pour les débutants, depuis la leçon de choses de la méthode directe. Mais il semble que l'explication de texte, qu'on la désigne comme lecture dirigée ou commentaire, soit restée, pendant toute la période, un exercice difficile à maîtriser.

Au certificat d'aptitude, l'appréciation portée par le jury sur l'épreuve de lecture expliquée varie selon les années. En 1929, la cause semblait gagnée, les candidats avaient « une technique assez sûre de la lecture expliquée », c'est-à-dire qu'ils savaient « relever et regrouper les faits essentiels » (2). Le président, l'inspecteur général Potel, critiquait encore leur tendance à la paraphrase, et l'absence de remarques concernant la langue et le style, mais le résultat n'était pas mauvais, puisque tous les candidats admissibles ont eu au moins la moyenne à cette épreuve, alors que dans les autres épreuves d'admission, le commentaire grammatical, la version et le thème, le jury avait mis des notes inférieures à la moyenne.

En 1938, le rapport de l'inspecteur général Fouret (3) introduit la rubrique concernant l'épreuve orale qu'est la lecture expliquée par l'énumération des différentes phases de cet exercice : lecture, introduction qui doit demeurer « très brève, pertinente, utile à la compréhension du passage », explication proprement dite, qui doit rester

---

(1) Les personnes que nous avons pu interroger sur leur apprentissage scolaire de l'allemand sont trop peu nombreuses et ont des histoires trop disparates pour constituer un échantillonnage représentatif. La plupart se souviennent d'un enseignement dont le niveau d'exigence était très élevé, voire inaccessible.

(2) RELV, 1929, p. 398. Rapport de l'inspecteur général Maurice Potel sur le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand de 1929.

(3) LM, 1938, pp. 525 sqq.

souple, s'adapter au texte, l'étude de la forme ne pouvant pas être séparée de celle du fond et de l'érudition ne devant pas être « plaquée sur le commentaire ». Or le résultat de cette épreuve (dont on rappelle une fois de plus le rôle central dans l'enseignement), appelle de la part de Fouret le commentaire suivant : « trop de candidats encore ne possèdent pas une bonne méthode d'explication : les uns se bornent à des commentaires décousus portant sur des mots ou des expressions choisis au hasard et souvent sans intérêt particulier ; d'autres se satisfont d'un découpage plus ou moins artificiel du texte ; d'autres font une leçon d'histoire littéraire ».

Si « les futurs candidats doivent se préparer avec régularité et méthode à cet exercice, acquérir la maîtrise d'une technique si nécessaire à l'enseignement », cela signifie-t-il que l'enseignement aussi bien que la formation universitaire ont échoué à enseigner la méthode de cet exercice reconnu comme essentiel ? Les candidats au certificat de 1938 étaient des élèves en 1926, quand la *RELV* publia un article d'un enseignant d'allemand, Georges Muret, sur la lecture expliquée (1). L'article se présente comme la codification de quelques procédés employés dans la lecture expliquée, justifiée par la dénaturation de la méthode au fil du temps ; l'auteur affirme en effet qu'au baccalauréat, « un grand nombre de candidats sont incapables à se servir de la langue étrangère soit dans la conversation soit dans le commentaire de texte ». Or le modèle qu'il propose, en empruntant ses exemples à un passage célèbre des *Souffrances du jeune Werther*, ignore toute question de contenu, et ne considère la forme que du point de vue du vocabulaire et, marginalement, de la grammaire. L'auteur fait appel à « l'ingéniosité » du professeur pour expliquer le vocabulaire sans le traduire, conformément à la vulgate de la méthode directe. Après l'explication des mots, vient celle des expressions (2),

---

(1) *RELV*, 1926, p. 302. Georges Muret : « La classe en allemand : la lecture expliquée ».

(2) « Quand l'expression est compliquée, il est indispensable de partir de l'expression simplifiée. Soit l'expression : *ein Ball, zu dem ich mich willig finden liess*. On rappellera le vers de *Erkönig*, pour expliquer le mot *willig* : *und bist du nicht willig, so brauche ich Gewalt*. On aboutit au texte de Werther par les intermédiaires suivants :

*Ich bin zu etwas willig.*

*Man fand mich zu diesem Ball willig.*

*Ich liess mich zu diesem Ball willig finden.*

*Es war ein Ball, zu dem ich mich willig finden liess ».*

puis celle de la structure de la phrase. Enfin, la lecture expliquée « peut donner lieu à des observations d'ordre grammatical ».

Le mode d'enseignement qui se profile derrière l'article de Muret paraît aux antipodes de ce que les jurys attendent des candidats, mais aussi de ce que disent les enseignants, quand ils s'expriment sur leur vision du métier. Ni les tenants de la culture littéraire, ni ceux d'une culture historique ou orientée sur l'Allemagne contemporaine, ne pouvaient se reconnaître dans un modèle aussi limité et aussi utilitaire. Il semble, à en juger d'après cet exemple, que les pratiques fidèles à la méthode directe aient été totalement en porte-à-faux avec l'évolution de la discipline.

Ces deux regards portés sur l'explication de texte, distants d'une dizaine d'années, montrent la tension qui pouvait exister entre deux optiques, l'une affirmant la prééminence des contenus culturels, l'autre celle de l'enseignement de la langue. La première, nous l'avons vu, correspondait à la fois aux conceptions de la majorité des enseignants et de leurs « chefs », les inspecteurs généraux, et plus largement, des jurys de concours et des personnes à qui leur fonction donnait une voix au chapitre. La méthode « mixte », qui s'impose dans les années 1920, autorise le retour à des pratiques anciennes en même temps que le maintien des pratiques « directes » et permet la synthèse d'orientations et de contenus variés. Plus que la synthèse cependant, c'est l'« hybridité » qui caractérise finalement la discipline. C'est sur la discipline « hybride » qui résulte de cet empilement que porte la volonté de clarification de la décennie suivante.

Entre l'explication de textes et les exercices de traduction destinés à l'apprentissage et au contrôle de la grammaire et du vocabulaire, qui tous se réclamaient de la tradition, les fondements de l'enseignement de l'allemand ne connaissent qu'une innovation remarquable pendant cette période, due aux nouveaux moyens techniques audiovisuels.

### *Nouveaux moyens techniques*

Depuis le début du siècle, le phonographe avait fait une entrée, forcément marginale, dans l'enseignement des langues. On imagine les difficultés pratiques qu'il s'agissait de surmonter à l'époque du phonographe à manivelle, avec son énorme pavillon, pour faire entendre des voix « authentiques ». L'usage se limite d'abord au

théâtre et au chant. Avec les améliorations techniques, en particulier avec la généralisation de la radio (TSF), et les gramophones à pavillon étant peu à peu supplantés par des «pick-up», les professeurs de langues cherchent à exploiter ces outils. Cet intérêt va de pair avec une connaissance plus répandue de la phonétique, un souci de l'articulation et du phrasé propre aux langues, lié à l'importance de l'oral depuis 1902. Le contact avec des locuteurs natifs, reconnu pour toutes les langues comme utile sinon indispensable, est préparé et relayé par l'enregistrement. Dans le cas de l'allemand, il s'agit même de remplacer le contact avec le pays qui, dès 1933, devient difficile, et de faire entrer l'actualité la plus brûlante dans la classe, sous la forme de discours politiques.

En 1936, après plusieurs années de réflexion et d'expérimentation, l'APLV fait le point sur l'utilisation pédagogique du disque (1). La question du phonographe intéressait le ministère, qui constitua au début de l'année 1936 deux commissions, auxquelles l'APLV, qui pouvait se targuer d'avoir étudié cette question avant tout le monde, obtint d'être associée (2). En outre, l'émetteur de la Tour Eiffel diffusa, à partir du 1<sup>er</sup> janvier 1937, des émissions quotidiennes de radio scolaire, sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale et de celui des PTT (de qui dépendait la radiodiffusion). L'annonce, reproduite dans les *LM*, en fut faite par Fouret dans une allocution radiophonique en novembre 1936, sur la radiophonie scolaire et les langues vivantes. En dehors des cours de langue proprement dits, parmi lesquels figure l'allemand, sont prévues des émissions autour

---

(1) *LM*, 1936, p. 78. La liste fait état de huit institutions : l'Institut international de coopération intellectuelle, organisme permanent de la Société des nations ; le Comité français du phonographe, auprès duquel l'APLV délègue Maurice Ravizé ; le Centre de documentation pédagogique et le Musée pédagogique, 29 rue d'Ulm, qui « ont rassemblé une belle collection de disques d'enseignement et d'appareils », et disposent d'une salle spéciale ; l'Institut de phonétique rattaché à l'Université de Paris, le Laboratoire de la parole, rattaché à l'Institut de phonétique ; le Musée de la parole et du geste ; la Commission pédagogique de l'Association des professeurs de langues vivantes (dont l'adresse, 29 rue d'Ulm, est celle du Musée pédagogique) ; enfin, les maisons de disques et de gramophones et les éditeurs scolaires ont une « salle de démonstration ouverte à tous les professeurs français et étrangers désireux de se documenter sur la nouvelle technique ». Cette liste est suivie d'une bibliographie, qui renvoie notamment aux *LM* et à la *RELV*, ainsi qu'au *Répertoire des disques de langues vivantes étrangers* publié par Ravizé, et à son *Commentaire littéraire des textes allemands enregistrés*, publiés en 1936.

(2) *LM*, 1937, p. 42.

de thèmes divers, destinées aux différents niveaux scolaires : en avril, Blanche-Neige (*Schneewittchen*) pour le 1<sup>er</sup> degré, *Eulenspiegel* pour le deuxième, « la langue allemande » pour le 3<sup>e</sup>, tandis qu'en mai, étaient prévues respectivement une émission sur la chanson enfantine *Fuchs, du hast die Gans gestohlen*, sur l'aviation, et sur la chanson populaire (*Volkslied*).

Jusqu'à la guerre, dans les classes d'initiation, les professeurs se servirent des enregistrements pour l'entraînement à l'écoute et à la répétition ; dans les classes de niveau avancé, du fait de l'absence d'interactivité, la dimension culturelle était dominante. Ces enregistrements palliaient en outre la difficulté d'accès aux documents allemands qui affectait l'enseignement de cette langue dans la seconde moitié de la décennie (1), et nous supposons que certains enseignants ne se privèrent pas de faire entendre les discours de Hitler à leurs grands élèves.

### *L'innovation comme palliatif*

Malgré l'état de crise permanente où se trouve l'allemand, en 1936, un vent de réforme semble souffler et mobiliser certains enseignants sur des projets innovateurs ; en même temps, des objectifs d'évolution sont définis, répondant au projet de Jean Zay, le ministre de l'Éducation nationale, d'engager une nouvelle réforme de l'enseignement secondaire. Nous n'avons pas pu vérifier si ces émissions ont eu lieu comme prévu ; l'échec du Front populaire et la démission du gouvernement Blum peuvent avoir eu une répercussion sur ces projets (2). Toutefois, il était prévu, dans le cadre de l'Exposition de 1937, de montrer une cabine d'audition individuelle dans les locaux du Musée pédagogique, qui hébergeait la Commission ministérielle de la radiophonie et du phonographe (3). Signalons encore la dimension internationale de ces préoccupations ; alors que les autres pratiques d'enseignement, depuis l'explication de textes jusqu'au thème,

---

(1) Le jury de l'agrégation signale ce problème : faute de pouvoir se procurer les éditions bon marché habituelles (Reclam, en particulier), et compte tenu de la disparition, sur le marché, d'auteurs qui appartenaient au canon de la germanistique française, comme Heine, il fallut recourir aux éditions françaises.

(2) *LM*, 1937, p. 206. Bien que cet article soit publié alors que les émissions sont censées avoir commencé, la revue se contente d'une note sibylline, accompagnant l'allocation de Fouret : « Nos collègues sont priés de ne pas oublier que cette conférence a été faite le 20 novembre 1936, avant tout contact avec certaines réalités ».

(3) *LM*, 1937, p. 335 : compte rendu du Comité de l'APLV du 30.5.1937.

ainsi que le mode d'évaluation du baccalauréat et des concours aux grandes écoles étaient spécifiques à la France, la question des nouveaux moyens techniques, comme jadis celle de l'enseignement des «réalités» et de la langue courante, était commune aux enseignants de langues vivantes qui se rencontraient lors de manifestations internationales. C'est ainsi que Fouret fut chargé par l'APLV de présenter les positions françaises lors du congrès international de 1937 à Paris.

La didactique de la langue autant que la conception du métier prenaient là une dimension nouvelle, dans une tentative de synthèse des orientations de l'enseignement des langues depuis leur institutionnalisation. Si l'exploitation des textes enregistrés se fait selon le modèle habituel de la lecture expliquée, dans le cas des émissions radiophoniques, il fallait, pour les utiliser en classe, inventer d'autres méthodes de travail, qui fondèrent ensuite – du moins est-il permis d'en faire l'hypothèse – les méthodes de la radio scolaire (1).

Comme toute innovation, celle-ci resta d'abord marginale par rapport aux pratiques courantes de l'enseignement des langues jusqu'après la Deuxième Guerre mondiale. Les obstacles d'ordre technique, les réticences de l'administration et l'inexpérience de certains enseignants en la matière ne permettaient pas que ces outils techniques occupent un rôle central dans l'enseignement de l'allemand. Il s'agit, pour notre période, d'un adjuvant, à utiliser de façon parcimonieuse, et – Fouret y insiste – intégré dans la démarche pédagogique. Mais c'était l'amorce d'une évolution qui allait déboucher autour de 1950 dans l'association de l'image et du son et produire les méthodes audiovisuelles (2). Alors que par ailleurs l'évolution de la discipline semble consister à défendre et à conforter la place de l'allemand dans les humanités modernes en les adaptant autant que possible au modèle littéraire, et que les exercices semblaient se figer dans la tradition, les professeurs d'allemand soucieux d'innover investirent un domaine que la technique leur rendait accessible.

Dans leur cas, compte tenu de la difficulté d'établir des contacts avec l'Allemagne, ces techniques étaient un palliatif, de plus en plus

---

(1) L'intérêt pour ces techniques d'enseignement est documenté également par *La classe à l'écoute* (Bulletin trimestriel de la radiophonie scolaire), janvier à juin 1939. Voir P. Caspard (dir.): *La presse d'éducation et d'enseignement, op. cit.*, T. I, p. 450.

(2) Christian Puren, *op. cit.*



nécessaire au fur et à mesure que l'Allemagne hitlérienne s'isolait sur le plan politique et culturel. En effet, si les séjours en Allemagne de Pierre Grappin (1) ou de Pierre Bertaux (2) témoignent que malgré les circonstances défavorables, il était possible d'avoir des contacts avec l'Allemagne, pour le tout venant des professeurs et des lycéens, les difficultés devinrent insurmontables. La correspondance scolaire avec l'Allemagne fonctionnait mal, les voyages, après la courte normalisation dans la deuxième moitié des années 1920 (3), furent à nouveau compliqués par la politique allemande menée après 1933, les échanges d'assistants restèrent en deçà des attentes. Paradoxalement, les organismes d'échanges bilatéraux se remirent à fonctionner correctement quand les relations franco-allemandes se détériorèrent (4). Si le souci de contacts et d'échanges continue de se refléter dans la presse pédagogique, il faut reconnaître que l'indigence de ce volet ne pouvait rester sans effet sur l'enseignement. Le recours aux disques et à la TSF, ainsi qu'une initiative comme le « Cercle germanique » dans

---

(1) Pierre Grappin (1915-1997) est agrégé d'allemand en 1939, enseigne jusqu'en 1941 en lycée, s'engage dans un mouvement de Résistance en 1943 ; chargé de mission en Zone française d'occupation en 1946, puis au Conseil de contrôle allié à Berlin. Retour dans l'enseignement secondaire en 1948. Assistant à l'Université de Paris en 1949, il soutient en 1951 une thèse avec Edmond Vermeil, obtient en 1959 une chaire de professeur à la faculté des Lettres de Paris, à celle de Paris-Nanterre en 1964, dont il est le doyen en 1968. Après une période comme directeur de recherches au CNRS (1969-1973), il retourne à l'Université, successivement à Nanterre puis à Metz, jusqu'à sa retraite en 1983. Cf. *Germanistenlexikon*, op. cit. ; Pierre Grappin : « Un étudiant français en Allemagne. Souvenirs des années 1934-1938 », in *Le nazisme et les jeunes*. Actes du colloque franco-allemand des 18 et 19 novembre 1983, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1985, p. 57.

(2) Pierre Bertaux (1907-1986) était le fils de Félix Bertaux, et le petit-fils par sa mère du germaniste de Lille Émile Piquet. Normalien, il passe l'agrégation d'allemand en 1930. Ami personnel de Jean Zay, il collabore pendant un temps avec lui. En 1940, il participe à la création d'un groupe de résistants à Toulouse ; arrêté en 1941 et condamné à 3 ans de prison, il plonge dans la clandestinité à sa sortie de prison. Après la libération de Toulouse, il est Commissaire de la République de la région de Toulouse jusqu'en 1946. Il exerce ensuite diverses fonctions dans la haute administration et au gouvernement. À partir de 1958, il occupe des chaires à Lille, à Paris, et fonde en 1968 l'Institut d'allemand d'Asnières de l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle. Cf. *Germanistenlexikon*, op. cit. Son séjour à Berlin est relaté dans sa correspondance, publiée par Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs et Hansgert Schulte : *Un normalien à Berlin. Lettres franco-allemandes (1927-1933)*, Paris, Publications de l'Institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, 2001.

(3) Dieter Tiemann : *Deutsch-französische Jugendbeziehungen*, op. cit., pp. 85 sqq.

(4) Dieter Tiemann, op. cit., p. 161.

un lycée du sud de la France (1), avaient entre autres une fonction de remède, rendue plus urgente par la comparaison avec les échanges actifs entre la France et les pays anglophones.

\*  
\*   \*

L'évolution de l'enseignement de l'allemand dans les lycées de garçons d'une guerre à l'autre n'est ni une marche vers l'abîme, ni une marche triomphante. L'impact de l'actualité allemande et franco-allemande agit, mais de façon détournée, tant dans la politique éducative que dans les choix de la corporation. Malgré sa brièveté, l'entre-deux-guerres n'est pas uniforme. La période la plus dynamique semble être celle des effectifs dramatiques et de l'anti-germanisme généralisé de l'après-guerre, qui imposa à la corporation comme aux instances administratives une politique offensive. Sous la pression des circonstances, la discipline fut remise en question dans sa forme traditionnelle par ses défenseurs, soucieux de l'adapter au contexte pour la «sauver». Mais le modèle envisagé alors, en rupture avec l'idéal de la médiation culturelle, ancré dans les esprits depuis le tournant du siècle, ne put s'établir, faute d'être admis par un corps enseignant soucieux de normalité.

Comme la stabilité qui eût été nécessaire à sa consolidation lui fit défaut, de crise politique en crise administrative, la discipline s'installa autour de 1930 dans une posture défensive. Nombreux parmi les adhérents de l'APLV, les germanistes s'intéressaient à la politique éducative plus qu'à l'innovation pédagogique. Partagés entre une attitude d'intégration, qui privilégiait l'assimilation en tous points aux autres langues vivantes et aux humanités modernes, et la défense de la spécificité de leur discipline, ils ne montrèrent pendant cette période le goût de l'expérimentation que dans le domaine des nouvelles technologies de l'époque, le phonographe et la TSF. La situation difficile dans laquelle les plaçaient les relations franco-allemandes s'avéra comme un facteur de prudence, qui les poussait à se retrancher sur les valeurs sûres de l'histoire culturelle.

---

(1) *LM*, 1938, p. 543. Ce «Cercle germanique» répondait à l'incitation d'une circulaire ministérielle relative à l'organisation de loisirs dirigés du samedi après-midi.

Nous avons observé la capillarité entre les jurys de concours, en particulier celui de l'agrégation, à l'œuvre dans la définition d'un profil d'enseignant et d'enseignement qui tend à se figer, et le milieu enseignant, soucieux d'être reconnu dans son rôle au sein des humanités modernes. Entre un modèle du métier de professeur d'allemand *sui generis* mais lié aux conflits franco-allemands et une intégration sans histoire aux langues vivantes, l'objectif pour l'enseignement de l'allemand, à travers les péripéties du système éducatif, sous l'impulsion du réseau qui défendait ses intérêts, était le retour au rôle qu'elle avait occupé avant 1914, d'une discipline «classique» du secteur «moderne».

À la fin des années 1930, alors que les bruits de bottes étaient de plus en plus audibles, les professeurs d'allemand renouèrent avec une originalité dont ils se seraient bien passés, d'être les interprètes de la langue et de la culture de l'ennemi.

Monique MOMBERT  
Université Marc Bloch  
Strasbourg